Linda Darling-Hammond

El derecho de aprender

Crear buenas escuelas para todos

Revisión científica:
JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ
Universidad de Murcia

Editorial Ariel

Diseño cubierta: Vicente Morales

1.ª edición: marzo 2001

Título original
The Right to Learn

Traducción de
Fernando Marhuenda Fluixá
y Antonio Portela Pruaño

© 1997 by Jossey-Bass Inc., Publishers
350 Sansome Street, San Francisco, California 94104

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition published by Jossey-Bass Inc., a John Wiley & Sons, Inc. Company.

Derechos exclusivos de edición en español
reservados para todo el mundo
y propiedad de la traducción:
© 2001: Editorial Ariel, S. A.
Provença, 260 - 08008 Barcelona

ISBN: 84-344-2635-8

Depósito legal: 3.430 - 2001

Impreso en España

ÍNDICE

Prefacio 11

Agradecimientos 17

La autora 19

Prólogo a la versión española 21

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. **El derecho de aprender** 37

1. El derecho a aprender en la acción 38
2. Una historia diferente: hacer escuela 40
3. Vayamos al tema 41
4. Las barreras en contra de una educación democrática 43
   4.1. Los éxitos y fracasos de las reformas progresistas ... 47
   4.2. Las exigencias de la enseñanza progresista 49
   4.3. Expectativas, temores y situación actual 52
5. Los fracasos de nuestro sistema escolar en la educación para la democracia 54
   5.1. Los efectos del modelo fabril 55
   5.2. Los resultados de la educación al final de la cadena . 56
   5.3. La enseñanza olvidada 58
6. ¿Son realmente necesarias las reformas? 61
7. Los retos que han de afrontar las escuelas 67
   7.1. El reto económico 67
   7.2. El reto humano y social 70
8. Crear el derecho de aprender 72
9. Los fundamentos del derecho de aprender: un nuevo paradigma para la política educativa 73

CAPÍTULO 2. **Las limitaciones de la burocracia educativa** 79

1. La racionalización de la escuela 81
   1.1. La aplicación de la gestión científica a la educación 82

1.2. El intento de perfeccionar el modelo de escuela factoría 83
1.3. El nacimiento del papeleo 84
1.4. La consolidación del control jerárquico 85
1.5. La definición de estándares 87
2. Las bases burocráticas del fracaso escolar corriente 90
2.1. Las teorías conductistas sobre el aprendizaje 90
2.2. Los controles del currículum 93
2.3. La orientación del currículum y la comprensión 97
2.4. La enseñanza y la evaluación 101
2.5. De cómo la política refuerza la burocracia 105
2.6. Los dilemas de una rendición de cuentas excesivamente burocrática 109

CAPÍTULO 3. **Qué es lo que realmente importa en la enseñanza** 115

1. La flexibilidad necesaria 117
2. La planificación de la enseñanza 118
3. Conectar con los estudiantes 120
4. Los efectos del currículum prescriptivo 122
5. La importancia de las relaciones 126
6. El énfasis en el aprendizaje en lugar de en los procedimientos 129
6.1. Cubrir los contenidos del currículum 130
6.2. Enseñar para las pruebas de rendimiento 133
7. Las respuestas a la burocratización 137
8. La política como problema 140

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4. **La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión** 145

1. Escuelas que funcionan bien 148
2. Las condiciones para el desarrollo de la comprensión 155
3. El aprendizaje activo y profundo 157
3.1. La aplicación del conocimiento a contextos significativos 159
3.2. Hay que poner el acento en una comprensión disciplinada 162
3.3. Algunas implicaciones políticas del aprendizaje activo y profundo 163
4. El énfasis en el rendimiento auténtico 165
4.1. La importancia del destinatario de la ejecución y el rendimiento 166
4.2. Utilizar criterios múltiples para valorar el rendimiento 167
4.3. Las implicaciones políticas de una evaluación auténtica 168
5. La atención al desarrollo de los alumnos 168
5.1. Hacer honores a lo que es realmente básico 171

5.2. Organizar las escuelas en torno al desarrollo evolutivo 173
5.3. Las implicaciones políticas de atender al desarrollo . . 174
6. La valoración de la diversidad 175
6.1. Los beneficios de la diversidad 176
6.2. Asumir diversas perspectivas 177
6.3. Conectar con la experiencia 178
6.4. Las implicaciones políticas de la atención a la diversidad 180
7. Crear oportunidades para el aprendizaje cooperativo 181
7.1. Hablar para aprender 182
7.2. Las implicaciones políticas del aprendizaje cooperativo 184
8. Una perspectiva compartida por todo el centro 185
8.1. Normas compartidas 186
8.2. La construcción de una perspectiva conjunta por todo el centro y sus implicaciones políticas 186
8.3. Estructuras para el cuidado personal 187
8.4. Relaciones continuas en entornos personalizados . . . 188
8.5. El respeto mutuo 191
8.6. Las implicaciones políticas de las estructuras atentas al cuidado de las personas 194
9. El apoyo al aprendizaje democrático 195
9.1. El acceso a una participación democrática 195
9.2. Implicaciones políticas del apoyo al aprendizaje democrático 198
9.3. Las relaciones con las familias y la comunidad 199
10. Reforma y cambio político 201

CAPÍTULO 5. **Organizar la escuela para los sujetos que aprenden** 203

1. Algo más que carisma: estructuras para el éxito escolar . . . 205
1.1. Generalizar un nuevo modelo de centros escolares . . . 207
1.2. La prueba del éxito 209
1.3. Compromisos comunes 211
1.4. Reestructurar la rendición de cuentas y la evaluación 212
1.5. La reestructuración de los grupos de aprendizaje 215
1.6. Estructuras para el aprendizaje 215
1.7. Estructuras para el cuidado personal 218
2. Reestructurar la toma de decisiones 219
2.1. La gestión 219
2.2. Los equipos 222
2.3. Toma de decisiones colectiva y evaluación entre iguales 222
2.4. El conocimiento y la información compartida 224
3. Los incentivos de los profesores y de los estudiantes 227
3.1. Los incentivos de los profesores 228
3.2. El trabajo con un número más reducido de alumnos 228

3.3. Disponibilidad de tiempo para el trabajo conjunto ... 229
3.4. Oportunidades para la innovación y apropiación 229
3.5. Reconocer los intereses individuales y el liderazgo ... 230
3.6. La elaboración de los estándares del aprendizaje y la evaluación desde dentro 231
3.7. Los incentivos de los estudiantes 231
3.8. Los estándares del aprendizaje y los apoyos 232
3.9. La atención y el cuidado personal 232
3.10. Los vínculos entre la escuela y el hogar 233
3.11. Elección, participación y autonomía 234

CAPÍTULO 6. **Dotar a los centros de profesionales de la enseñanza y el aprendizaje** 237

1. La asignación de recursos dentro de los centros 239
1.1. El instituto urbano tradicional 240
1.2. El instituto de la periferia 243
1.3. Los institutos reestructurados 243
1.4. La reestructuración de las escuelas primarias 249
2. Una panorámica nacional 252
2.1. La asignación de personal y la utilización del tiempo . 253
2.2. Estrategias organizativas y cuestiones financieras ... 258
3. Imaginar alternativas a la burocracia actual 260
3.1. Estructuras de trabajo y exigencias administrativas .. 260
3.2. Las nuevas alternativas y el conocimiento profesional .. 263
4. Políticas para una reestructuración valiosa de la educación .. 266

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 7. **Definir estándares sin estandarización** 273

1. El potencial de los estándares para dinamizar el cambio educativo 274
2. La política y las realidades del cambio educativo 277
2.1. Lecciones de las reformas curriculares previas 278
2.2. Una y otra vez, lo ya visto 282
2.3. Lograr que las cosas vayan bien 284
2.4. Establecer el papel justo del gobierno 285
2.5. Apoyar la tarea del cambio 288
3. Hacia una reforma basada en estándares que promuevan el cambio de dentro hacia fuera 289
3.1. Elaborar estándares educativos útiles 291
3.2. El currículum como marco y el currículum en la práctica 294
3.3. ¿Dónde establecer y evaluar los estándares? 298

3.4. La formulación de los estándares en múltiples niveles 299
3.5. La participación local en la evaluación 302
4. La evaluación como apoyo al aprendizaje 305
4.1. Palos y zanahorias, o desarrollo de capacidad 305
4.2. Los efectos de basar la rendición de cuentas en tests de rendimiento 307
4.3. Un enfoque alternativo de los estándares y las reformas 309
5. Crear un sistema genuino de rendición de cuentas en educación 313
5.1. Definir estándares que garanticen la rendición de cuentas por parte del profesorado 314
5.2. Los estándares de los centros: la rendición de cuentas de las organizaciones educativas 315
5.3. Los estándares del sistema escolar: un sistema de garantías para los alumnos 316
6. Relaciones de dentro a fuera, y de fuera a dentro: la reforma del currículum en el estado de Nueva York 318
6.1. El contexto estatal 319
6.2. Los pasos inmediatos: fomentar la innovación local .. 321
6.3. Los pasos siguientes: repensar el currículum y la evaluación 321
6.4. Oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes 327
6.5. Criterios de calidad referidos a las oportunidades de aprender 329

CAPÍTULO 8. **Garantizar el acceso al conocimiento** 331

1. La educación en Norteamérica: una visión panorámica de la desigualdad educativa 333
1.1. El acceso a centros debidamente financiados 334
1.2. El acceso al conocimiento y los efectos del agrupamiento de los alumnos por nivel 337
2. La distribución de la enseñanza de calidad 340
2.1. La contribución del currículum escolar 341
2.2. Cómo contribuye la formación del profesorado 343
2.3. El acceso a profesores debidamente cualificados 345
3. Hacia la igualdad de las oportunidades educativas 349
3.1. La equidad de los recursos 349
3.2. Los criterios de calidad referidos a las oportunidades del aprendizaje 352
3.3. Una financiación suficiente 354
3.4. Garantizar la disponibilidad de profesores bien preparados 355
3.5. Descentralizar la financiación 358
3.6. La Revisión de Calidad del Centro Escolar 359
3.7. Algunos principios para mejorar los centros escolares 365

CAPÍTULO 9. **La enseñanza como una profesión democrática** . . 369

1. Lo que necesitan conocer y saber hacer los profesores 370
2. Los pros y contras de la profesionalización 374
   2.1. El papel del gobierno 380
   2.2. Los costes 381
   2.3. La capacidad de respuesta responsable 382
   2.4. El acceso a la profesión y el conocimiento 385
3. La calidad de la enseñanza 391
4. Nuevas estrategias para el aprendizaje de la profesión 398
5. Rediseñar la carrera docente 406

CAPÍTULO 10. **Conclusión: una agenda para recrear la educación pública** 411

1. Las características de una nueva forma de hacer política .. 413
2. Los ámbitos del cambio 414
   2.1. El currículum 414
   2.2. La evaluación 415
   2.3. La profesionalización del profesorado 415
   2.4. La evaluación del profesorado 416
   2.5. La financiación y asignación de recursos 416
   2.6. Las estructuras para el aprendizaje 417
   2.7. Una perspectiva colectiva de todo el centro 417
   2.8. El control 418
3. Una agenda para el cambio 418

Bibliografía 421

Índice onomástico 453

PREFACIO

Este libro describe cómo podemos mejorar radicalmente, no sólo las escuelas individuales sino el sistema educativo en general. Desde el punto de vista de la mayoría de educadores, padres, empresarios y estudiantes, nuestro actual sistema educativo está fracasando. Rígido y burocrático, nunca fue diseñado para enseñar a todos los niños de manera efectiva, para enseñar a los aprendices en todas sus modalidades, para ayudar a cada niño en su mezcla particular de aptitudes y barreras para aprender. Educar a todos los niños de manera efectiva es la misión de las escuelas hoy en día. Sin embargo, gran número de niños no tiene todavía una oportunidad razonable de adquirir el conocimiento y las capacidades que les ayudarán a mejorar y contribuir a la sociedad actual. En *El derecho a aprender* examino las lecciones de la historia y de nuestro conocimiento creciente acerca de lo que funciona en nuestras escuelas y en las aulas, y analizo de qué modo las reformas escolares podrían transformar nuestras concepciones y políticas del sistema educativo ayudando a todos a aprender.

En cierto modo, he estado escribiendo este libro durante al menos cuarenta años. Siempre pensé que una de las cosas más excitantes que puede hacer una persona es aprender; y una de las más satisfactorias y desafiantes que alguien puede elegir es enseñar. Que la enseñanza y el aprendizaje constituyen los pilares de la civilización —tanto del civismo como de la ciudadanía— no se me ocurrió hasta hace poco. Sin embargo, la idea de que a nadie se le debe privar de la oportunidad de aprender o, en otro sentido, el hecho de que pueda sufrir una experiencia educativa aburrida o insatisfactoria, siempre me ha inquietado. Y siempre he creído que aprender es tan esencial como respirar.

Durante los años 50 y 60, en los días en que los sistemas educativos estaban creciendo rápidamente y siendo reformados, mis padres se trasladaron y se sacrificaron muchas veces para asegurarse de que mis hermanos y yo tuviéramos la mejor educación pública a la que ellos pudieran optar. Se las apañaron para encontrar escuelas donde pudiéramos aprovecharnos de programas innovadores propios de aquella época, y financiados por un gobierno interesado en alcanzar a los rusos. Yo fui una de las beneficiarias de los currículos diseñados por Jerome Bruner, Joseph Schwab y Jean Piaget, así como de los esfuerzos

pedagógicos de profesores como Kenneth Clark. Fui una de las jóvenes afortunadas de aquella época que tuvo acceso a una educación potente. Estudié y amé materias como la nueva matemática, las ciencias basadas en la experimentación, y nuevos enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras (también recuerdo a mis padres y a algunos profesores que se quejaban de no entender bien ese tipo de matemáticas y de las que tenían incluso interés en librarse). Me encantaron algunas innovaciones como la educación a distancia que ofrecían a los estudiantes la oportunidad de trabajar con proyectos interesantes y ricos. Me encantaban los debates provocativos y los trabajos escolares que intelectualmente suponían un reto, utilizados por profesores que adoptaron enfoques de la enseñanza de las humanidades basados en el descubrimiento. Tuve la suerte de disfrutar de oportunidades para aprender música y conectarla con otras partes de mi vida.

Me beneficié de algunos profesores extraordinarios cuyo desarrollo como docentes había sido estimulado por ayudas y recursos federales que sedimentaron adecuadamente su preparación y les permitieron aprender nuevos métodos pedagógicos. Tuve algunos grandes profesores que habían participado activamente en programas como Teachers Corps o la National Science Foundation. A través de otros programas federales tuve la oportunidad de trabajar como profesora ayudante, lo que despertó mi pasión por la enseñanza y, como sucedió más tarde, selló también mi destino. Pude asistir a una universidad de la Ivy League gracias a políticas financieras de ayuda a la igualdad de acceso a la enseñanza universitaria; al cabo del tiempo, yo misma me incorporé a la enseñanza en este nivel, gracias a un tipo de préstamos que se ofrecía a los estudiantes.

Sabía lo suficiente como para estar agradecida por estas oportunidades, pues también había tenido experiencias con otras pedagogías mucho menos recomentables en algunas de las escuelas a las que había asistido: profesores que, en sus buenos días, utilizaban gomas de borrar en lugar de libros para golpear a los niños en la cabeza; que enseñaban a valorar la lectura exclusivamente desde el manual del profesor; que nos ponían centenares de deberes. También tuve algún encuentro ocasional con un tipo de currículum moldeado según las ideas conductistas derivadas de los estudios skinnerianos sobre ratas y palomas, tan populares justo antes y después de la Primera Guerra Mundial. Recuerdo haber sido torturada por programas de enseñanza de la gramática inglesa basados en textos que contenían series interminables de destrezas repetitivas y frases inconexas, con sus correspondientes tests tras cada una de las lecciones. Y no pude imaginar por qué a nadie se le ocurría desistir del empeño en que los estudiantes trabajáramos la lectura perfectamente alineados a través de un sistema de libros que incluía diversas formas y colores. (Recuerdo haber dejado de lado a Dostoievsky para demostrar que yo también podía seguir el

camino de las tarjetas verdes a las moradas, trabajando sobre fragmentos cortos de lectura, descontextualizados, y que finalizaban con preguntas de respuesta múltiple.)

Fue mi experiencia directa con un tipo de educación estimulante, más allá de las destrezas rutinarias y los textos distantes, lo que primero me animó a buscar y aprender otras alternativas, y más tarde me convenció de que debía dedicarme a la enseñanza. Al mismo tiempo tuve la ocasión de ver cómo mi hermano, que tenía ciertas discapacidades y por ello había sido emplazado en una clase especial distinta de la mía, era privado de la oportunidad de acceder a experiencias escolares ricas. Pero no llegué a percatarme de la extensión real de las desigualdades educativas en mi país —o de la política curricular segregadora de los pobres y desfavorecidos— hasta que empecé a enseñar como profesora novel en Candem, New Jersey. En este distrito, pobremente financiado y sometido a recortes presupuestarios por las políticas escolares durante más de veinticinco años, encontré una escuela de secundaria parecida a un almacén, gestionada con procedimientos inhumanos y a veces crueles, con un personal insuficientemente preparado, incluso profesores no cualificados para enseñar. Había una sala de lectura vacía de libros y un currículum tan rígido y empobrecido que los profesores apenas podían permanecer despiertos para enseñarlo.

Aunque todos los estudiantes de tercer grado habían suspendido inglés en años anteriores, y muchos apenas sabían leer y escribir (por eso les asignaron un profesor novel), el currículum establecido me hacía emplear una porción importante del tiempo de la clase enseñándoles a memorizar el sistema decimal. Cuando, en lugar de eso, les hice leer y escribir sobre temas de su interés, fui advertida de sanción por no seguir el currículum oficial. Comencé a comprender, entonces, de qué estaban escapando mis padres cada vez que se trasladaban en búsqueda de buenas escuelas. No por casualidad, en aquella clase de Candem encontré a algunos estudiantes brillantes, y a muchos dispuestos a pensar, ser serios y trabajar duro. Cuando se les dio la oportunidad de hacer eso, prácticamente todos ellos aprendieron a leer y a escribir. Aunque sistemáticamente se les había negado el derecho a aprender, eso, pese a todo, no les había convertido en incapaces de aprender. A partir de entonces, reiteradamente me he encontrado con una penosa confluencia de financiación insuficiente, profesores mal preparados y diseños curriculares rígidos y sin sentido, tanto en mi experiencia como profesora como en las investigaciones que he realizado en otros sitios. Hoy como entonces, la educación que se ofrece a los niños, sobre todo a los pobres y más desfavorecidos, sigue de espaldas a la investigación educativa y a los principios democráticos.

Hay muchas razones para el fracaso de nuestro sistema educativo en lo que respecta al propósito de proporcionar una educación de calidad a todos los niños. Estas razones son complejas y no deben sim-

plificarse en ningún sentido. Creo, sin embargo, que no es algo insuperable. En los más de veinte años desde que comencé a enseñar, he luchado sobre cuestiones relacionadas con cómo proporcionar una buena educación a todos los estudiantes; una educación que les ayude a descubrir quiénes son y cómo pueden contribuir al mundo donde habitan, que les haga conseguir altas metas en el aprendizaje, y que eso no suponga un óbice contra el desarrollo de su identidad básica y el derecho a perseguir lo que más les interese.

Al trabajar con niños y jóvenes, en la escuela infantil, primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria, así como con estudiantes de mayor edad en la universidad, he intentado comprender cómo aprende la gente, cuándo le resulta difícil o cuándo fácil. Algo más tarde, al fundar una escuela con otras personas, estudié diversos tipos de centros y trabajé con docenas de ellos en proyectos de reforma educativa. Así he ido comprendiendo qué es lo que permite a las escuelas apoyar el aprendizaje potente de todos, tanto de los estudiantes como también de los profesores. Al trabajar, asimismo, con quienes deciden sobre la educación y estudian los efectos de la política escolar, he llegado a entender mejor cómo los contextos en los que trabajan las escuelas influyen sobre su capacidad de lograr metas educativas, y también cómo las ideas con que operan los políticos conforman su habilidad para activar las políticas escolares necesarias para otro tanto.

Como analista de políticas educativas y asesora, he contribuido a poner en marcha ciertas iniciativas, aun a sabiendas de que podrían resultar contradictorias con políticas previas o posteriores. Sin embargo, en 1992 tuve el privilegio de trabajar con un alto responsable de la educación del estado de Nueva York entonces, Thomas Sobol, y diseñamos conjuntamente un proyecto de política educativa radicalmente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Como miembro del Consejo del Estado de Nueva York para el Currículum y la Evaluación, trabajé con personas muy diversas, comprometidas en el desarrollo del currículum escolar, la evaluación, la formación del profesorado, el asesoramiento, apoyo educativo e inspección. Se trataba de elaborar conjuntamente lo que Sobol y los responsables de la política educativa federal habían denominado *New Compact for Learning* (Un nuevo pacto por el aprendizaje). El Consejo había esbozado una especie de visión anticipada de la escuela del siglo XXI, incluyendo, a su vez, las estrategias políticas que serían necesarias para ese propósito:

> Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes: donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de

manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores habrían de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán niveles altos de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo.

Lo más importante de este trabajo fue que peleamos con dilemas inherentes a la política educativa intentando desarrollar decisiones y apoyos «desde arriba» para propiciar reformas «desde abajo», esto es, estrategias para el cambio que hacen posible que las escuelas vayan mas allá de tantas retóricas y reglamentaciones al uso. Nuevas formas de evaluar a los estudiantes y profesores, políticas educativas sobre el profesorado, apoyos necesarios para el aprendizaje escolar y nuevos enfoques en materia de financiación y organización de la escuela, son aspectos de la política escolar que han sido ignorados con frecuencia por los Estados, más ofuscados en controlar las escuelas que en favorecer sus capacidades para conocer y aprender acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En este modelo de hacer política educativa todavía está implicada mucha gente, fuera y dentro del gobierno de la educación. En ocasiones luchamos por una causa común, en otras discutimos y deliberamos. Nuestro trabajo, no sólo ha ido progresando, sino que continuamente nos ha obligado a desvelar y manejar demandas diferentes y reajustes sucesivos, teniendo que echar mano de la imaginación para hacer frente a condiciones políticas y prácticas cambiantes. El trabajo nunca es fácil y nunca está finalizado del todo. Es parte del compromiso que las democracias deben asumir para promover escuelas que realmente sirvan a todos los niños, y también a la sociedad en su conjunto.

En este libro, *El derecho de aprender,* se describen cambios de gran alcance tanto en la política educativa como en la práctica, que son necesarios para hacer que nuestras escuelas giren en torno a las personas que aprenden y sus aprendizajes. Aunque en diversos momentos de reforma educativa han surgido algunas escuelas extraordinarias que consiguieron niveles altos de aprendizaje con todo tipo de estudiantes, lo cierto es que nunca han estado al alcance, de manera generalizada, de la mayoría de las comunidades y ciudadanos. El fracaso persistente en el logro universal de escuelas eficaces y de calidad es atribuible, en gran medida, al hecho de que surgen en contextos políticos que poco hacen por contribuir a su florecimiento, y menos todavía por nutrirlas como sería necesario. En particular, muchos intentos previos de

reforma han sido sistemáticamente cercenados por serias carencias en la formación continuada del profesorado en sus capacidades pedagógicas, en las ideas y competencias complejas que exige un modelo de enseñanza realmente centrado en el aprendizaje. Por desgracia, las reformas no suelen ir acompañadas de políticas que refuercen la persecución del aprendizaje rico y estimulante, ni de otros cambios asociados como los que conciernen a los materiales y recursos curriculares, la financiación, o políticas de evaluación y organización escolar. Además, la mayoría de reformas no se han sustentado sobre la movilización de la comprensión pública de sus ideas, ideales y posibilidades educativas. El desarrollo de una comprensión tal ha sido desconsiderado a lo largo de todo el siglo XX, sobre todo a medida que la burocratización de las escuelas ha distanciado a las familias y a las comunidades de los aspectos técnicos y especializados de la escolarización, y, así, mermado sus compromisos necesarios. Los nuevos modelos de reforma deben buscar la movilización de comunidades de aprendizaje, fundadas en comunidades de discurso democrático. Sólo de esta manera la comunidad social llegará a querer para todos los alumnos lo que quiere para los más aventajados: una educación que desarrolle sus capacidades, una educación para la libertad.

Ciertamente, cuestiones que tienen que ver con el poder y los privilegios contribuyen a que muchos niños sigan recibiendo una pobre escolarización; y los efectos del racismo y elitismo no pueden ser ignorados. Sin embargo, en el curso de mi trabajo he terminado por creer que muchas de las razones del actual estado lamentable de muchas escuelas es una falta genuina de comprensión, por parte de los políticos y los prácticos, de qué es lo que se necesita para crear escuelas que ayuden a sus estudiantes a comprender la realidad de una sociedad plural y compleja como la nuestra. Mi meta, con este libro, es profundizar en una conversación colectiva sobre cómo podemos crear políticas y prácticas que permitan a las escuelas ofrecer una buena educación a todos los estudiantes.

LINDA DARLING-HAMMOND

Ciudad de Nueva York, febrero 1997

AGRADECIMIENTOS

Estoy en deuda con un gran número de personas que me han ayudado a desarrollar mi propio pensamiento y comprensión a lo largo de muchos años. Mi primer mentor, Bernard Charles Watson, engendró en mí el espíritu investigador y la sensibilidad hacia el valor de la educación, lo que me llevó a escarbar en cuestiones difíciles año tras año. Arthur Wise fue un colega cercano en bastantes investigaciones sobre la enseñanza y la política, incluida alguna de la que se da cuenta aquí, y me ayudó a desarrollar un sentido político que me ha conducido a una teoría del profesionalismo democrático. Muchos colegas han agudizado y enriquecido mi pensamiento. Especialmente he de mencionar a Deborah Ball, Bill Clune, David Cohen, James Comer, Richard Elmore, Howard Gardner, John Goodlad, Maxine Greene, Jim Kelly, Gloria Ladson-Billing, Magdalena Lampert, Ann Lieberman, Milbrey McLaughlin, Richard Murname, Hugh Price, Seymour Sarason, Lee Shulman, Theodore Sizer y Gary Sykes.

Deborah Meier ha sido la compañera que ha inspirado y estimulado mi dedicación, esfuerzo e inteligencia al servicio de la causa de mejorar las escuelas para todos los estudiantes. Entre otros que diariamente inventan las escuelas del futuro, estoy en deuda con Edwina Branch, Ann Cook, Alan Dichter, Faye Freeman, Mary Futrell, Evelyn Jenkins Gunn, Haven Henderson, David Hirschy, Sherry King, Olivia Lynch, Lucy Matos, Floretta McKenzie, Nancy Mohr, Tom Mooney, Eric Nadelstern, Pat O'Rourke, Sharon Robinson, Paul Schwarz, Adam Urbanski, y muchos otros demasiado numerosos para ser nombrados.

También he de dar las gracias a mis colegas del pasado y el presente en el Centro Nacional para la Reestructuración de la Educación, Escuelas y Enseñanza (NCREST), que han contribuido a este trabajo de muchas maneras: Jacqueline Ancess, Marcella Bullmaster, Lori Chajet, Velma Cobb, Beverly Falk, Kathe Jervis, Elaine Joseph, Maritza Macdonald, Kemly MacGregor, Peter Robertson, Jon Snyder, Rob Southworth, y David Zuckerman. Ellalinda Rustique, Margaret Garigan y Janet Brown-Watts merecen un agradecimiento especial por su apoyo en la investigación y borradores finales de este manuscrito. Parte del trabajo de este libro se inició hace años en la Rand Corporation, don-

mostrar, no obstante, que nosotros estamos situados prácticamente en otro extremo opuesto, a saber, el de la más absoluta de las inconcreciones, y en la más flagrante ausencia y desconocimiento de qué es lo que pasa por dentro de nuestro sistema y cuáles, de hecho, están siendo sus logros o resultados. Este libro nos advierte de que esconder la cabeza debajo del ala no es la mejor manera de saber qué pasa y qué debería hacerse para que, cuando ocurra algo que no sea legítimo, justo, democrático y eficaz, se adopten medidas, basadas en estos mismos criterios, para hacer frente a situaciones y resultados inaceptables. Y lo que sugiero todavía puede ser más convincente si, como bien justifica y defiende Darling-Hammond, los estándares del aprendizaje de los alumnos han de ir acompañados de otros similares para la profesión docente, tanto referidos a su formación como a su desempeño, así como para los centros, las instituciones de formación y la misma administración de la educación. La rendición de cuentas no será la piedra filosofal de la educación de calidad ni el eje vertebral del derecho a aprender. Lo que parece dudoso, sin embargo, es seguir esperando que sin la presencia de sistemas adecuados, relevantes y negociados de rendición de cuentas, esas necesarias aspiraciones puedan llegar a alcanzarse. En fin, creo que tenemos entre las manos un buen compendio de asuntos realmente cruciales en los sistemas escolares de hoy en día, y, desde luego, también en el nuestro. Sus análisis y propuestas son una pequeña muestra de cómo y por qué no podemos escudarnos bajo el pretexto tan socorrido de que los problemas actuales que aquejan a la educación son tan complejos que no existe ningún tipo de alternativas para encararlos. Entre las posturas ingenuas, románticas o voluntariosas que depositan expectativas excesivas e infundadas en la educación como remedio de todos los males sociales, y aquellas otras que no van más allá de la crítica, empeñadas en despertarnos del sueño de la razón pedagógica pero incapaces de movilizar esperanzas y posibilidades, parece haber un amplio terreno intermedio. Se puede llenar con nuevos esquemas de pensamiento, compromisos ineludibles y propuestas de actuación. Es ahí, precisamente, donde, a mi entender, la contribución en este libro de Darling Hammond es ciertamente apreciable. Y, como cualquier lector que lea con atención e interés este texto podrá apreciar, aquí se sostiene contundentemente que sólo la recreación y revitalización de la escuela pública y democrática será la vía y el trayecto que hay que profundizar para poder alcanzar nuestros mejores ideales educativos y aspiraciones sociales y culturales.

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

EL DERECHO DE APRENDER

> De todos los derechos civiles por los que el mundo ha luchado y peleado durante 5.000 años, el derecho a aprender es, sin duda, el más fundamental. [...] La libertad de aprender [...] ha sido comprada con un sacrificio muy amargo. Sea lo que sea lo que pensemos sobre la reducción de otros derechos civiles, deberíamos luchar hasta el último suspiro por mantener abierto el derecho a aprender, el derecho para que se considere en nuestras escuelas, no sólo lo que creemos, sino también lo que no creemos; no sólo lo que dicen nuestros líderes, sino también lo de los líderes de otros grupos y naciones, y lo que han dicho los líderes de otros siglos. Debemos insistir en esto para dar a nuestros niños la justicia de un comienzo que les equipare con tal variedad de hechos y con tal actitud hacia la verdad que puedan tener una oportunidad real de juzgar lo que es el mundo, y lo que sus mentes más importantes han pensado que podría llegar a ser.
>
> W. E. B. Du Bois, *The Freedom to Learn* ([1949] 1970*b*, pp. 230-231)

Se han escrito muchos libros en los últimos años sobre lo que no funciona en las escuelas de Estados Unidos y cómo podría arreglarse. Esta avalancha de preocupaciones de educadores, políticos, gente de negocios y otros está en la mayoría de los casos bien justificada. En la medida que Estados Unidos se está moviendo desde una sociedad más simple dominada por una economía de manufactura a un mundo mucho más complejo, basado ampliamente en las tecnologías de la información y el trabajo en torno al conocimiento, sus escuelas están sufriendo una de las transformaciones que sólo ocurre a lo largo de todo un siglo. Nunca antes el éxito, quizás incluso la supervivencia de las naciones y de la gente, estuvo tan fuertemente ligado a la capacidad de aprender. Nuestro futuro, por lo tanto, depende ahora como nunca antes de nuestra capacidad de enseñar.

Si es bien cierto que el derecho a aprender es más importante ahora que en cualquier etapa previa de nuestra historia, la existencia de escuelas que eduquen a todos sus estudiantes en niveles altos de com-

petencia social, intelectual y práctica siguen siendo, en el más amplio sentido de la palabra, algo excepcional. Aunque se han creado muchas escuelas de esas características a lo largo de la historia de esta nación, han vivido siempre en los límites del sistema, nunca generalizándose lo suficiente, de manera que la mayoría de jóvenes pudieran tener acceso a ellas. En la última década se han creado y rediseñado miles de escuelas que ahora están educando con un currículum común a los ricos y a los pobres, a los negros, a los morenos o a los estudiantes blancos, y persiguiendo niveles de logro que hasta hace poco se consideraban imposibles de alcanzar. Muchas de ellas, no obstante, permanecen en los márgenes, raramente apoyadas por sistemas educativos dentro de los que luchan por existir, y generalmente no se toma en consideración todo lo que podrían aportar a la educación en general. Este libro se pregunta acerca de cómo podemos reinventar el sistema de educación publica de los Estados Unidos de modo que garantice el derecho a aprender a todos los estudiantes, pues entrarán en un mundo donde el fracaso en el aprendizaje llegará a ser, casi automáticamente, una derrota imposible de superar.

1. El derecho a aprender en la acción

En una Escuela Secundaria Internacional de la ciudad de Nueva York, adolescentes que son inmigrantes recientes en los Estados Unidos pueden agruparse alrededor de mesas de laboratorio, hablar y gesticular expresamente mientras resuelven un problema de física. Dos estudiantes que hablan básicamente castellano están trabajando sobre las implicaciones de una de las Leyes de Newton con un estudiante que sobre todo habla polaco, y con otro cuya lengua principal es el chino. Los cuatro se comunican de modo efectivo, usan para ello diagramas, anotaciones matemáticas, interpretación de papeles, frases en inglés y también en sus lenguas nativas. Sus profesores van trabajando sucesivamente con cada grupo de clase, se detienen con cada uno algún tiempo y les plantean diversas preguntas, valoran de ese modo su comprensión y, si es preciso, recurren a ilustraciones gráficas para explicar alguna cuestión que no han llegado a comprender adecuadamente. El profesor indaga sobre si pueden relacionar algún concepto estudiado ayer con el problema en el que están trabajando ahora. Sonrisas de reconocimiento van apareciendo en unas y otras caras de los estudiantes, mientras van percatándose de que las ideas empiezan a relacionarse. Entre saludos silenciosos y palmaditas en la espalda van recogiendo los resultados. Cuando finaliza la sesión de sesenta minutos, los estudiantes están demasiado concentrados en su trabajo como para interrumpirlo, hasta que el profesor les manda fuera para dar su próxima clase.

Esta Escuela Secundaria Internacional fue fundada por un grupo de profesores decididos a invertir el fracaso de los estudiantes. En una escuela de secundaria tradicional de Nueva York, la mayoría de los estudiantes habrían abandonado antes del grado doce; durante diez años, la Escuela Internacional ha logrado la graduación de la práctica totalidad de sus estudiantes, que han superado tanto los tests de competencia curricular del estado de Nueva York como un conjunto de evaluaciones mucho más rigurosas desarrolladas por el propio centro; más del 60 % de los alumnos han pasado a la universidad. Tan importante o más que esto es el hecho de que los estudiantes abandonan este centro con un sentido claro de quiénes son y de sus propios talentos, con la capacidad de plantear y resolver los problemas, y de trabajar bien con una gama muy variada de compañeros (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995). Los profesores creen, y la investigación apoya este punto de vista, que el éxito de la Escuela Secundaria Internacional se debe a su pequeño tamaño, al saber y compromiso de sus profesores, y a la libertad que experimentan como una escuela alternativa. Esta condición de centro alternativo le permite al profesorado estructurar la enseñanza y las prácticas escolares de manera que sean mucho más provechosas y renovadoras que las planteadas incluso por la política escolar vigente en materia de reformas.

Aunque los cuatrocientos cincuenta estudiantes de más de cincuenta países que acuden a la Escuela Internacional llegan sin hablar prácticamente inglés, inmediatamente se introducen en un contenido que supone un reto para ellos, pues el currículum está basado en actividades que les permiten practicar la lengua al mismo tiempo que aprenden ciencias sociales y literatura, desarrollar el pensamiento matemático y científico, confrontar sus puntos de vista con argumentos razonables y datos observables, así como explorar perspectivas alternativas. La mayor parte de su trabajo se realiza en grupos, y es facilitado por los profesores que, como orientadores, les ayudan a alcanzar niveles altos de rendimiento. También los profesores trabajan en grupos compartiendo ideas sobre el currículum y estrategias de enseñanza, así como revisando conjuntamente sus prácticas docentes. Los profesores han puesto a punto estructuras de trabajo que les permiten centrarse en el éxito de los estudiantes y les proporcionan oportunidades continuas de ir mejorando lo que hacen. He aquí otro fragmento que permite ilustrar la imagen del centro:

> En una de las clases, parejas de estudiantes están leyendo sus propias autobiografías y cada uno de ellos formula ciertas preguntas para facilitar la comprensión y revisión de las mismas. Antes de dar por finalizada la tarea, habrán revisado sus escritos varias veces para precisar las ideas y mejorar la claridad de la expresión. Un estudiante de Ghana pregunta a una estudiante de Puerto Rico si podría explicar algo más sobre la cultu-

ra de San Juan en su autobiografía. Mientras conversan, aprenden acerca de la sociedad del otro, amplían sus conocimientos sobre el mundo, construyen una nueva relación y desarrollan sus habilidades comunicativas. La seriedad obvia con la que se toman esta tarea va pareja, a su vez, al gozo de compartir conocimientos con un amigo o amiga. La clase es un eco donde resuena el aprendizaje *intencional que*, en palabras de Paolo Freire, es riguroso y divertido al mismo tiempo (Freire, 1970).

2. Una historia diferente: hacer escuela

A tan sólo unas pocas millas de este centro, los estudiantes de una clase de matemáticas, en una escuela secundaria tradicional de un área suburbana, de más de 2.500 alumnos, están embutidos en pupitres todavía fijados al suelo, en filas, tal como se construyó el edificio hace muchas décadas. Su profesora, que está haciendo garabatos en la pizarra sobre los pasos a seguir para resolver una ecuación de segundo grado, les da la espalda. Grita a toda la clase: «anotad esto; necesitáis memorizarlo para el lunes». La mayoría de los estudiantes escriben de manera obediente; unos pocos susurran entre sí; alguno está dormido sin que nadie se dé cuenta. Mientras la profesora recita los procedimientos utilizados en la solución, un joven levanta la mano y pregunta: «¿Por qué hace usted eso?» De pie, a más de tres metros, la profesora no le ha oído, aunque ha girado la espalda... Continúa escribiendo cuáles de los términos han de ser cuadrados, sumados o sustraídos; está «enseñando» sin prestar demasiada atención al aprendizaje. El joven se sostiene la frente con las manos y deja su lápiz en la mesa, abatido por el esfuerzo no devuelto. La mayoría de los estudiantes continúa copiando, dispuestos a aceptar el hecho de que no necesitan comprender. Esta clase de matemáticas es uno de los cursos al que asiste un número relativamente pequeño de estudiantes, en su mayoría blancos y asiáticos, correspondiente al segundo de los niveles más altos entre los seis que tiene la escuela.

Un poco más abajo hay una clase de apoyo al aprendizaje del inglés, compuesta fundamentalmente por afroamericanos, estudiantes latinos y otros inmigrantes recientes; se está trabajando en una lección que versa sobre frases proposicionales. El profesor lee en voz alta el texto y hace pausas para preguntar si alguien puede identificar la frase que ha oído como una proposición de relativo o adverbial. Aquellos estudiantes cuyas cabezas no están sobre sus pupitres le devuelven la mirada en blanco. Una chica pregunta por qué deberían saber esto, y el profesor les explica que forma parte de los exámenes. Otra chica levanta la mano para contestar. El profesor mira al diagrama de los asientos de la clase para identificar el nombre de la muchacha; es una de las más de 140 que ve cada día. Cuando contesta, pero lo hace de

modo incorrecto, el profesor gruñe, recita la respuesta correcta y pide a los estudiantes que completen las preguntas que se encuentran al final del capítulo. Se retira hacia su mesa con serias dudas sobre cómo hacer significativa su materia, y abatido por el único intercambio sustantivo que durante una hora ha mantenido con la clase.

3. Vayamos al tema

La historia de estos dos centros es real y bastante común en la educación de Estados Unidos hoy en día. Aunque el derecho a aprender es algo declarado en la retórica escolar, la enseñanza en muchas escuelas se reduce a un conjunto de procedimientos que apenas proporcionan la ocasión de provocar un aprendizaje satisfactorio. Es raro encontrar el tipo de educación democrática que se ve en la Escuela Secundaria Internacional; una educación que enseña a los jóvenes a pensar de manera correcta e independiente, a usar lo que se aprende para producir un trabajo de calidad, a tomar iniciativas y a trabajar juntos de manera efectiva.

Estas habilidades son cruciales para las demandas cambiantes de la sociedad y para las metas que dicen perseguir las reformas escolares hoy en día. Desde que se publicó *Una nación en riesgo* (Comisión Nacional para la Excelencia Educativa, NCEE, 1983), se han publicado cientos de informes de la Comisión, y miles de artículos legislativos se han aprobado con la pretensión de rediseñar escuelas capaces de propiciar altos niveles de aprendizaje a todos los futuros ciudadanos, que les enseñen a manejarse con la complejidad, a utilizar las nuevas tecnologías, a trabajar de manera cooperativa para afrontar y resolver los problemas. En tan sólo una década hemos experimentado una «primera ola» de reformas que buscaban aumentar el rendimiento escolar mediante regulaciones precisas de los contenidos y de los exámenes, una «segunda ola» que reclamó procesos de mejora de la enseñanza y una sólida formación del profesorado (Holmes Group, 1986; Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; National Governor's Association, 1986), y una «tercera ola» que se ha centrado en definir como un reto altos niveles de aprendizaje escolar, al tiempo que se reestructuraba la organización de las escuelas en orden a mejorar sus resultados de forma radical (Smith y O'Day, 1990; Sizer, 1992; Schlechty, 1990).

Cada vez con mayor insistencia se ha pensado que el afán de rediseñar las escuelas había de entenderse como una tarea encaminada a transformar el sistema educativo en lugar de perseguir tan sólo que las escuelas hicieran mejor lo que han hecho siempre. Si el reto del siglo XX fue crear un sistema de escuelas que pudiera proporcionar una escolaridad mínima y una socialización básica a las masas de ciuda-

danos que hasta el momento no habían recibido educación, el del siglo XXI es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender. Hacer frente a este nuevo desafío no requiere un mero incremento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente.

Crear un sistema escolar capaz de educar a la gente para la sociedad contemporánea requiere dos cosas respecto a las que las escuelas de Estados Unidos no han sido convocadas con anterioridad:

a) Enseñar para la comprensión. Es decir, enseñar a todos los estudiantes, no sólo a unos pocos, a comprender las ideas de una manera profunda y también a operar con ellas de modo efectivo.
b) Enseñar para la diversidad. Es decir, enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprendan a vivir juntos de manera constructiva.

A mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad. Esto significa 1) rediseñar las escuelas de forma tal que su foco sea el aprendizaje de los estudiantes, la creación de un buen clima de relación, y la estimulación de un trabajo intelectual serio y profundo; 2) recrear una profesión docente que garantice que todos los profesores poseen el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a alumnos diferentes, y 3) fortalecer equitativamente a los centros de modo que dediquen sus mejores energías a la enseñanza y el aprendizaje en vez de a la satisfacción de ciertos requerimientos burocráticos del sistema.

La visión encendida de la educación democrática que motiva muchas de las reformas actuales es poderosa; y sin embargo también profundamente problemática. Habrá que evitar valoraciones ingenuas de barreras persistentes, y adoptar compromisos radicales, si queremos construir la educación que es precisa para profundizar la democracia del siglo XXI en un mundo multicultural y tecnológico.

En la primera parte de este libro (capítulos 1 al 3) hablaré de la génesis de nuestro actual sistema educativo, y de las dificultades a las que nos enfrentamos. En lo que sigue de este capítulo se habla de las barreras que dificultaron una educación democrática y de su pervivencia todavía, sólidamente arraigada en muchas de nuestras escuelas. El capitulo segundo nos muestra cómo el sistema educativo de Estados Unidos ha desarrollado una burocracia con raíces profundas, y por

qué ha sido una razón del fracaso en el logro de las escuelas que necesitamos. En el tercero se aborda el tema central del aprendizaje en las aulas; describiremos lo que ahora sabemos sobre lo que significa enseñar a alumnos diversos, y examinaremos también cómo ciertas políticas educativas contribuyen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda parte (capítulos 4 al 6) se describe cómo algunas escuelas, que han sido reestructuradas, han elaborado nuevos enfoques educativos y logrado resultados extraordinarios con sus estudiantes. El capítulo cuarto ofrece ejemplos específicos de escuelas que funcionan bien, se identifican nueve características que tienen en común y cómo cada una de ellas podría ser realmente estimulada por la política educativa. El capítulo quinto presta atención a la organización del logro de la calidad de las buenas escuelas, y propone que algunas de sus estrategias podrían ser consideradas y adaptadas por otras. En el capítulo sexto nos centraremos en estudiar de qué manera se puede gestionar el personal y otros recursos en orden a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, examinaremos experiencias de otros países y destacaremos algunas de las lecciones que pueden extraerse de las escuelas reestructuradas que han logrado funcionar bien.

En la tercera parte (capítulos 7 al 9) describo los cambios políticos necesarios para fortalecer un sistema educativo democrático y capaz de sustentar el desarrollo de buenas escuelas en todas las comunidades. El capítulo séptimo se centra en cómo pueden establecerse estándares u objetivos de aprendizaje y ser utilizados para apoyar a los estudiantes evitando sus escollos burocráticos. También trato de explicar por qué las estrategias de reforma del currículum de arriba abajo nunca han funcionado, y sugiero algunas propuestas para crear las condiciones de trabajo adecuadas para una enseñanza y aprendizaje potente en todas las escuelas. El capítulo octavo muestra que el acceso al conocimiento varía dentro de cada escuela y entre ellas, y ofrece algunas pistas sobre por dónde empezar para garantizar que todos los estudiantes tengan una oportunidad para aprender. Finalmente, el capítulo noveno versa sobre ciertos cambios en la preparación del profesorado y sus condiciones de trabajo, necesarios para recrear una profesión como la docencia, de modo que pueda encarnar una visión más amplia y más inclusiva de la igualdad de oportunidades educativas.

4. Las barreras en contra de una educación democrática

Siempre ha sido una lucha, y sigue siéndolo todavía, proporcionar a la mayoría de los ciudadanos una educación que les capacite realmente y que sea equitativa. Son pocas las escuelas capaces de ofrecer a todos sus estudiantes un currículum rico y activo, que enseñe para

la comprensión. Son todavía menos las que consiguen educar a grupos de estudiantes diferentes, propiciando una interacción social constructiva y estimulando la capacidad de tomar decisiones compartidas. Desde la época en que muchos estados sureños consideraban que era un crimen enseñar a leer a los esclavos, y los estados del norte optaron por establecer escuelas financiadas de manera diferente para los ricos y los pobres, a lo largo de décadas de escolarización separada y desigual que todavía continúa en el presente, el derecho de aprender de forma que se desarrolle simultáneamente la competencia personal y el sentido de comunidad ha sido un mito más que una realidad para la mayoría de los americanos.

Fueron conocidos los grandes debates entre W. E. B. Du Bois y Booker T. Washington sobre si los niños negros debían ser entrenados como trabajadores o podrían ser educados para pensar y vivir mejor (Du Bois, [1930]; 1970*a*). Algo similar subyacía a las batallas ideológicas que conformaron las escuelas urbanas para los hijos de los inmigrantes en el cambio de siglo (Tyack, 1974). Se crearon grandes escuelas que seguían un modelo impersonal de factoría con rígidos sistemas de agrupamiento homogéneo de los alumnos para enseñar las habilidades rudimentarias; este esquema se aplicó sobre todo a los niños de los pobres. A los más ricos y aventajados, por el contrario, se les enseñaba en pequeñas escuelas privadas y públicas de élites, o eran cuidadosamente aislados en clases especiales dentro de las escuelas comprehensivas, donde se les ofrecía un curiculum estimulante, atención personalizada, enseñanza de alta calidad y una rica variedad de recursos y estímulos intelectuales.

Al mismo tiempo, algunas escuelas genuinamente democráticas surgieron a partir de la influencia y el trabajo de reformadores como John Dewey, Ella Flagg Young, y Lucie Sprague Mitchell en el cambio de siglo, entre los años 30 y los 60. En esta época, muchos apostaron por crear una «pedagogía de la igualdad» (Banks, 1993), que ofreciera oportunidades educativas a distintos grupos de estudiantes para el cultivo del pensamiento independiente; para crear, inventar y comprender las materias académicas mediante la investigación, la escritura y la indagación, así como el trabajo práctico, la experimentación y la toma democrática de decisiones. Fueron esfuerzos dirigidos a crear lo que John Dewey llamó una «nueva educación», y que han venido resurgiendo en unas y otras reformas de épocas diferentes, incluida la más reciente: un currículum interdisciplinar pensado para establecer relaciones entre ideas; enseñanza de las disciplinas sustentadas sobre el mundo de las experiencias de los estudiantes; metodología de proyectos destinados a promover la investigación, el uso del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento; aprendizaje cooperativo; tomar iniciativas y decisiones compartidas entre los profesores, estudiantes y familias; y organización de la enseñanza en grupos hetero-

géneos de manera que todos los estudiantes puedan disfrutar de un currículum rico y estimulante.

A veces se han presentado esta serie de características, propias de una educación progresista, como la antítesis de un aprendizaje riguroso y disciplinado en relación con las distintas materias académicas. No creo en absoluto que las cosas sean así, aunque algunos de los motivos de tal suposición han de ser considerados. La educación progresista, por poner un ejemplo, ha sido caricaturizada recientemente por E. D. Hirsch en *Las escuelas que necesitamos* (1996). Hirsch rechaza de manera correcta algunas falsas dicotomías entre la construcción del conocimiento compartido y la atención a los intereses de los niños, entre la enseñanza propositiva y funcional y el compromiso con el aprendizaje efectivo. Desde su punto de vista, la educación progresista ha minado la educación que ofrecen las escuelas de EE.UU. Creo que Hirsch se equivoca al menos en tres cosas: las metas que persigue una educación progresista, la naturaleza de la práctica prevaleciente en las escuelas de EE.UU., y el cuerpo de investigación disponible sobre la enseñanza y el aprendizaje efectivos. No comprende ni explica, por lo demás, por qué las prácticas menos efectivas de enseñanza —sean calificadas de progresistas o tradicionales— son tan difíciles de cambiar. Tampoco se plantea la cuestión de qué es lo que sería necesario para ayudar a todos los estudiantes al logro de la comprensión disciplinada de todas las materias escolares ni las competencias que serían precisas para un aprendizaje riguroso que tanto él como yo, y muchos otros, convenimos en que es necesario.

En éste y otros capítulos presento evidencias extensas sobre cuestiones tan importantes como éstas. De forma abreviada podemos contemplar aquí los puntos centrales de esa discusión. En primer lugar, lo que Hirsch llama los «principios del progresismo anti-materias académicas» (p. 49) no existen. Por el contrario, la mayoría de pensadores y prácticos de la educación que pueden ser tildados de progresistas —John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner, Howard Gardner, Theodore Sizer, Deborah Meier, y otros muchos— se han manifestado siempre a favor de una comprensión más profunda y más disciplinada de las materias escolares, y han desarrollado currículos y estrategias de evaluación para garantizar ese propósito. El Teachers College en Columbia University —institución que Hirsch señala como la agitadora de pensadores contra las materias académicas— ha mantenido durante mucho tiempo una forma tradicional de organizar y enseñar las materias académicas como sustrato fundamental de sus programas de formación docente, y ha defendido, incluso frente a algunos intentos de revisar esa estructura organizativa de los saberes, que las disciplinas son uno de los pilares centrales del conocimiento base para la tarea de enseñar. Con toda seguridad, conformar un modelo de escuela que atienda a las necesidades de los estudiantes y simultáneamente a

las materias disciplinares es algo extremadamente difícil, y Hirsch está en lo cierto cuando denuncia que muchas instituciones de formación del profesorado y muchos centros no logran hacer ambas cosas como sería deseable.

En segundo lugar, Hirsch argumenta que el problema de las escuelas de EE.UU., y la razón por la cual consiguen resultados más pobres que las de otros países, es que han adoptado de manera generalizada ideas y prácticas progresistas como la enseñanza por proyectos de investigación y los métodos de descubrimiento, habiendo abandonado con ello la memorización y el aprendizaje que se exigía en los viejos y mejores tiempos. Este argumento dista mucho de ser cierto. De hecho, tanto estudios nacionales como internacionales muestran de manera consistente que la gran mayoría de las escuelas de EE.UU. siguen haciendo hincapié sobre todo en el aprendizaje memorístico y poco más, utilizando para ello fuertes dosis de métodos expositivos, exigiendo habilidades que no traspasan la memoria y aplicación, y utilizando exámenes de respuestas múltiples y cortas. Las excepciones a este patrón dominante pueden encontrarse en centros escolares que pertenecen a comunidades sociales más ricas y en los que se cultivan procesos superiores de pensamiento. Las escuelas de los países europeos, por el contrario, tienden a adoptar enfoques más amplios y apenas usan pruebas objetivas, pues suelen favorecer los exámenes orales y tipo ensayo en su lugar. Además, las escuelas en el extranjero ofrecen más oportunidades a sus alumnos de comprometerse en investigación y composición escrita, experimentación y discusión sobre problemas o temas.

Finalmente, Hirsch cita de manera selectiva un tipo de «investigación dominante», la mayor parte de la cual arranca de los años 70, en la que se argumentó a favor de un modelo de enseñanza directa, centrado en el profesor, dirigido al grupo clase como un todo, y en la que se ponía el acento en la práctica de ejercicios y destrezas como método más eficaz para el desarrollo de la comprensión de los contenidos. La educación progresista, tal y como él la entiende, habría fracasado por desatender ese mensaje. Lo que hay que decir al respecto, sin embargo, es que nuestro autor ignora la investigación previa, coetánea y posterior a la que documenta y donde se demostró el éxito de los métodos progresistas en el logro de habilidades superiores de pensamiento; sus resultados han mostrado con reiteración, asimismo, que los métodos por los que él aboga y añora fracasan incluso en objetivos tales como recordar ideas, aplicarlas a nuevos contextos, y no digamos en el rendimiento en tests que exigen habilidades complejas (para una revisión al respecto puede verse Good y Brophy, 1986; Resnick, 1978*a*; Gardner, 1991). Y es más, a Hirsch se le ha pasado por alto que otros estudios de los mismos investigadores que cita han demostrado que los modelos de enseñanza que resultan eficaces para que los alumnos re-

cuerden y reconozcan datos y hechos en pruebas objetivas son marcadamente diferentes de aquellos que más se asocian con un buen desempeño en tareas que requieren comprensión profunda y habilidades que suponen la utilización del conocimiento para la resolución de problemas (para una revisión de estos estudios puede consultarse Darling-Hammond, Wise y Pease, 1983). Y, como una muestra asombrosa de ignorancia, alega que «la investigación educativa no ha logrado ofrecer ningún ejemplo de la puesta en práctica exitosa de los métodos progresistas empleando estudios longitudinales cuidadosamente controlados» (p. 216).

Aunque Hirsch se equivoca una vez más, es verdad que las reformas progresistas han fracasado a menudo al intentar generalizarlas a todo el sistema, aun cuando hubiera constancia fehaciente de su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes en cuyas aulas fueron desarrolladas de modo adecuado. Las razones que nos permiten explicar un fenómeno como éste son dignas de consideración. En el punto que sigue se hablará, por tanto, acerca de por qué son tan difíciles de cambiar las prácticas de enseñanza ineficaces, y por qué las estrategias que pretendan contribuir al propósito de que todos los alumnos aprendan, tanto los contenidos escolares como las capacidades de pensamiento más complejas, requieren enfoques mucho más amplios e integradores.

4.1. Los éxitos y fracasos de las reformas progresistas

En diferentes reformas del siglo pasado, muchas de las escuelas fundadas por educadores progresistas fueron extraordinariamente exitosas. En los años 30, la famosa investigación *Eight-Year Study*, dirigida por Ralph Tyler, documentó, sorprendentemente para algunos, que los estudiantes de las escuelas progresistas experimentales lograban en realidad mayor éxito académico, mejores resultados en la aplicación práctica y también en el desarrollo de la responsabilidad social que una muestra de contraste constituida por 1.475 alumnos que asistían a escuelas tradicionales (Aiken, 1942; Smith y Tyler, 1942; Chamberlin, Drought y Scott, 1942). Del mismo modo que algunas de las escuelas de altos niveles de éxito promovidas al amparo de las reformas actuales, aquellas comunidades escolares eran pequeñas en tamaño y estaban vertebradas en torno a metas comunes e internamente desarrolladas. Intentaron construir un currículum escolar nucleado sobre temas de relevancia y preocupación comunitaria, así como en torno a los intereses de los estudiantes y sus necesidades de desarrollo. Las escuelas que mostraron logros más extraordinarios fueron aquellas que más se diferenciaban de las prácticas dominantes: su enseñanza era más experimental, estaba orientada a la investigación, y también sus sistemas de gestión eran más democráticos.

Aunque fueron múltiples las evidencias que testimoniaron los beneficios de este modelo educativo, la educación progresista prácticamente desapareció durante los años de la Segunda Guerra Mundial. Hacia 1950, incluso las escuelas que habían sido estudiadas y habían demostrado sus éxitos terminaron por volver al modelo más extendido y tradicional (Redefer, 1950, p. 35). Las comunidades escépticas sobre las ideas de aquella reforma no llegaron a convencerse de que sus cambios fueran realmente importantes ni de que valiese la pena extenderlos. Sus inspiradores, sobre todo preocupados por el trabajo en las escuelas, no consiguieron comprometer al sistema político para que prestara atención a su trabajo y tuviera en cuenta sus implicaciones a la hora de establecer los criterios y contenidos que inspiraran los cursos de formación docente, los procedimientos de certificación y acreditación, o el establecimiento de pautas para la ordenación de los recursos escolares. Algunas fuentes de información como las revistas o similares sólo prestaron atención a las pruebas de rendimientos y resultados, y no precisamente a los cambios de los procesos y prácticas que lograban formar a estudiantes competentes y mejor preparados. Los responsables políticos de la educación jamás llegaron a percatarse de la pluralidad de cambios necesarios para impulsar y sostener el mensaje renovador del movimiento progresista, y los padres y profesores de otras comunidades sociales y escolares tampoco entendieron debidamente qué y cómo habían hecho aquellos centros para ser de calidad (Kahne, 1994).

Un currículum basado en los libros de texto, orientado a la transmisión superficial del conocimiento y centrado en el aprendizaje memorístico recobró fuerza en las escuelas de EE.UU. durante los años 40 y 50. A raíz del acontecimiento del *Sputnik*, los políticos americanos se persuadieron de la necesidad de ser más competitivos con los soviéticos, lo que marcó un punto de inflexión que espoleó la conciencia y la necesidad de una educación de mayor relevancia intelectual. Las reformas curriculares iniciadas por la National Science Foundation y la Office of Education durante los años 60 pretendieron preparar a los estudiantes para pensar de manera crítica e independiente, así como para comprender las ideas con profundidad y ser capaces de aplicarlas a situaciones nuevas. Innovaciones como «el aprendizaje por descubrimiento», «la educación a distancia», «la enseñanza en equipo», «la especialización del profesorado» y «la toma de decisiones democrática» empezaron a proliferar de nuevo.

Una gran parte de la investigación educativa realizada durante esos años mostró que los currículos que suponían un serio desafío intelectual para los estudiantes y una enseñanza orientada a la investigación provocaban mejores aprendizajes, especialmente en lo que se refería a la capacidad de pensar críticamente y resolver problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, creatividad y autocon-

cepto escolar (para más información puede revisarse Dunkin y Biddle, 1974; Glass *et al.*, 1977; Good y Brophy, 1986; Horwitz, 1979; Peterson, 1979).

La reformas de los 60, sin embargo, tampoco fueron capaces de superar las inercias de la enseñanza tradicional y fueron barridas por el movimiento de «vuelta a lo básico» de los años 70 y 80. A pesar de los esfuerzos de difusión extensiva que se acometieron, ni la coerción ni la persuasión pudieron conseguir que los profesores llevaran a sus prácticas de una manera fiel los nuevos currículos (Huberman y Miles, 1986; Gallagher, 1967). De modo particular, allí donde la formación del profesorado estuvo ausente —lo que sucedió en la mayoría de los casos—, la práctica de los docentes continuó siendo básicamente la misma: los libros de texto, los métodos expositivos y el énfasis en el aprendizaje repetitivo siguieron predominando (Shaver, Davis y Helburn, 1979). Aunque hubo también algunas adopciones y realizaciones interesantes de la reforma (Berman y McLaughlin, 1978), en realidad, ninguno de los currículos progresistas de esta época pervive ahora en los centros escolares.

A pesar de sus éxitos en los contextos educativos en que fueron bien comprendidas y desarrolladas, las reformas de antaño terminaron por desaparecer cuando abandonaron las «incubadoras» de alta intensidad en las que se habían desarrollado. Aunque se urgió al profesorado a que llevara a sus aulas ideas como aquellas, fueron incapaces de hacerlo de manera efectiva. Por lo general, las ideas y concepciones fueron pobremente comprendidas, su desarrollo práctico resultó bastante complejo, exigían tiempos largos para irse desplegando, y necesitaban, además, cambios importantes en los centros y en el clima escolar, no sólo detrás de las puertas de las aulas. Incluso en las escuelas en las que las reformas habían tenido éxito, fueron gradualmente desapareciendo a medida que los individuos, coordinadores, directores y profesores comprometidos con los cambios fueron reemplazados por otros prácticos entrenados (incluso ni siquiera eso) en la tradición.

4.2. Las exigencias de la enseñanza progresista

Quizás una de las dificultades más importantes de una enseñanza progresista es que requiere al mismo tiempo competencias profundas en la materia y en la facilitación del aprendizaje de los alumnos. En épocas anteriores de reforma, de los profesores se esperaba que llevaran a la práctica innovaciones como la «educación flexible» o el «método de proyectos», pues se pensaba que contribuían a promover un aprendizaje relevante y atento a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, con mucha frecuencia no sabían cómo planificar un trabajo relevante en el aula ni cómo recurrir a diversas estrategias sensibles al

desarrollo de los alumnos y adecuadas para lograr niveles altos de comprensión de los contenidos. Y los centros, tampoco eran conscientes de que las nuevas propuestas pedagógicas debían ir acompañadas de nuevas formas de organización, gobierno y desarrollo del profesorado. Muchos profesores perdieron el rumbo de sus estudiantes, así como de las metas del currículum, al esforzarse por abandonar sus modos previos de trabajar, ya fuera porque al centrarse en los estudiantes se olvidaron de los contenidos relevantes de las materias, ya porque al atender a las materias académicas y al currículum prescrito perdieron de vista a los alumnos. En los años sesenta, la incapacidad de muchos profesores de prestar atención simultánea a esas dos metas llevó a la sensación de que las escuelas habían perdido el rigor académico en aras de ser relevantes y significativas para los estudiantes.

Un modelo de enseñanza que busque una comprensión profunda del contenido y al mismo tiempo su conexión con una gama amplia de estudiantes es de gran complejidad, pues ha de mantener una dialéctica entre los estudiantes y los contenidos, procurando que ninguno de estos aspectos suponga el olvido del otro. Requiere un dominio profundo del contenido capaz de desarrollar capacidades de aplicación a diversos contextos una vez que se vaya logrando captar los aspectos fundamentales de un ámbito de conocimiento. Y ya que los alumnos acceden a cualquier experiencia de aprendizaje desde estrategias diferentes y sus correspondientes experiencias previas, y entonces con distintos puntos de partida, los buenos profesores han de saber cómo crear experiencias que permitan a los estudiantes acceder al conocimiento por medio de diversas formas y que además todos consigan desarrollar una comprensión profunda y disciplinada del mismo.

Este tipo de enseñanza es propositiva y comporta incluso un grado notable de estructuración, pero inevitablemente ha de ser flexible y apelar a la creatividad. La comprensión real, en efecto, es siempre difícil de alcanzar, pues cada uno de los seres humanos aporta al empeño capacidades y conocimientos previos diversos. No podemos pensar, por lo tanto, en un conjunto de pasos predeterminados a seguir ni lecciones preestablecidas que sean para que todos y cada uno logren la comprensión de la misma forma. Esto es lo que justifica que los profesores hayan de disponer de un conocimiento profundo de los contenidos y capacidades analíticas de las que echar mano para hacer posible que todos los estudiantes comprendan de modo efectivo.

La enseñanza transmisiva es mucho más sencilla. Los docentes pueden «ir pasando» por los libros de texto y cuadernos de trabajo. Las rutinas del aula están claras y están básicamente centradas en el profesor; los controles son, asimismo, más fáciles de aplicar. Existe un halo de certezas y del deber cumplido cuando se imparte una clase magistral y se transmite una lista de datos. O cuando se termina un tema, muchas veces al margen de las comprobaciones oportunas de si el

aprendizaje ha ocurrido o no. Cuando un profesor ha explicado un contenido, es fácil poder decir «yo lo he enseñado» —aunque, desde luego, no lo es tanto el poder sostener que los estudiantes lo hayan aprendido—. La enseñanza que persiga un aprendizaje activo y profundo es una fuente de incertidumbre respecto a los procesos didácticos. Cuando un estudiante va construyendo su propia comprensión a través de un proyecto de investigación, por ejemplo, el profesor necesita construir un armazón cuidadoso que oriente su proceso de aprendizaje y disponer de un repertorio de estrategias bien diseñadas para estimular su pensamiento de forma que el mismo alumno vaya evaluando lo que va aprendiendo. La formación no les suele enseñar a los profesores a crear condiciones en las que los aprendices puedan progresar en la comprensión real, o en el análisis y evaluación del proceso para adaptar la enseñanza siempre que sea necesario. Es comprensible, entonces, su tendencia a enseñar de la misma forma que a ellos les enseñaron, con una serie de lecciones y actividades dirigidas a cubrir de manera bastante superficial los contenidos, que discurren a su propio aire, ajenas al aprendizaje de los estudiantes.

Los esfuerzos encaminados a promover aulas inteligentes y democráticas han sido abortados repetidamente por una flagrante desatención a la formación del profesorado y al desarrollo de la capacidad de las instituciones escolares. Lawrence Cremin (1965) ya decía que «la educación progresista requería profesores infinitamente más capacitados, y fracasó porque ni se había preparado ni seleccionado a todos los que habrían sido necesarios para ello» (p. 56). En cada uno de los grandes hitos de reforma, los cambios realmente innovadores terminaron cediendo su lugar a las tendencias de una educación estandarizada. Así ocurrió con el movimiento por la eficiencia social de los años veinte, con el currículum «a prueba de profesores» de los cincuenta, o con la «vuelta a lo básico» de los setenta y ochenta. Un fenómeno muy similar está sucediendo en la actualidad, en contra de las mejores aspiraciones de las reformas en curso. Las razones vienen a ser siempre las mismas: cuando los profesores a quienes se les ha negado el acceso a la formación necesaria para llevar a cabo una enseñanza de calidad se muestran incapaces de manejar modalidades complejas de enseñanza, los políticos y gestores vuelven la mirada hacia sus obsesiones reglamentistas y simplificadoras, independientemente de que sean las más idóneas para lograr las metas que ellos mismos han declarado. El fracaso de las reformas actuales es, si cabe, todavía mayor que en el pasado, pues la presión hacia el logro de rendimientos más altos por un mayor número de estudiantes, y los efectos perversos que pueden derivarse de no conseguirlos, comportan peligros sociales todavía más inquietantes.

4.3. Expectativas, temores y situación actual

Desarrollar la capacidad de pensar de todos los estudiantes es un asunto difícil, no sólo porque requiere una enseñanza estimulante sino también porque, desde muchos puntos de vista, es una actividad subversiva. Aun en el supuesto de que hubiera muchos profesores preparados para enseñar a pensar y alcanzar niveles altos de rendimiento, habría gente que pensaría que el hecho de que los jóvenes tuvieran una mentalidad independiente sería una amenaza para las reglas que gobiernan la vida social, y quizás algunos temerían la alteración del orden social del que se benefician. Los grupos conservadores, que han hecho todo lo posible para hacer que fracasen este tipo de cambios en muchos estados, en ciertas ocasiones argumentan que enseñar a los estudiantes capacidades propias del pensamiento crítico puede socavar la autoridad de las familias. Y, cuando una comisión de Connecticut se pronunció a favor de la reforma escolar en 1995, hubo una reacción fuerte por parte de los sectores sociales más acomodados contra la aspiración a que «todos los niños aprendan» y se les enseñara de forma tal que pudieran alcanzar cotas altas de rendimiento. En el supuesto de que algo así llegara a suceder, venían a decir algunas de la familias más pudientes, los niños «lentos» terminarían mezclados con los «brillantes» en las mismas aulas, y esto comportaría consecuencias indeseables: o bien los niños más lentos retrasarían a los más espabilados, o —lo que resultaría acaso más problemático— podrían competir con ellos en el acceso a universidades de élite, que son las que seleccionan para los trabajos de más nivel y están resevadas a los aventajados.

Aunque las preocupaciones de estos sectores respecto a los posibles efectos de aulas no segregadas por nivel pueden ser comprensibles, sus intereses en el mantenimiento del acceso selectivo a los beneficios de una buena educación va frontalmente en contra del corazón de las metas de la escuela y las condiciones cambiantes de la sociedad. La retórica democrática y los supuestos de la meritocracia han descansado durante mucho tiempo sobre la ficción de que todo el mundo tiene acceso a una buena educación. En realidad, aunque estuviera lejos de lo ideal, la existencia de una mala educación para la mayoría de los estudiantes no era un problema social serio cuando muchos de los trabajos poco cualificados ofrecían salarios aceptables a quienes los desempeñaban. Sin embargo, hoy constituye un problema diferente, pues la mayoría de los trabajos demanda una competencia mayor. Los sectores de clase media, donde cada vez es mayor la competencia por lograr puestos de trabajo mejor remunerados y de alta cualificación, han empezado a sentir el síndrome de los *cangrejos-en-un-barril*: las comunidades y las familias trepan para permanecer en la parte alta de un equilibrio precario, en lugar de hacer un esfuerzo por extender a todos los beneficios de una buena edu-

cación. Esto no es siempre el resultado de una estrechez de miras. Sencillamente es más sencillo intentar agarrarse a lo que uno cree que tiene que imaginar lo que podría comportar la mejora del funcionamiento de una maquinaria tan grande, voluminosa, difícil de manejar, y pobremente comprendida, como es el sistema educativo público de EE.UU.

Por todas estas razones, la educación verdaderamente democrática es algo raro y está desigualmente distribuido. Aunque las influencias de las reformas progresistas han suavizado las barreras educativas, apenas han provocado incidencias significativas en las experiencias escolares de la mayoría de los estudiantes. Las críticas recientes en este sentido, tanto de los investigadores como de los mismos estudiantes, se parecen asombrosamente. Denuncian la prevalencia de un sistema que persigue gestionar los centros escolares de forma simplista y eficiente estableciendo relaciones impersonales, currículos superficiales y una enseñanza rutinaria. Tomadas en conjunto, estas pautas desbordan, e incluso cercenan, las mejores intenciones y esfuerzos de los sujetos implicados en la educación (Boyer, 1983; Goodlad, 1984; Sizer, 1984). Los problemas estructurales del tamaño de los centros, la burocratización y la fragmentación exacerban las enormes limitaciones de una pedagogía sin espíritu y mediocre. Un alumno que abandonó un centro de educación obligatoria, por lo demás bien reputado, de la ciudad de Nueva York decía lo siguiente:

> Hubo una época en que la escuela fue importante para mí. Me gustaba sacar buenas notas y que mis padres estuvieran orgullosos de mí. [Pero en la secundaria] nunca me sentí parte de la escuela. No importaba si estaba allí o no. Los profesores no tenían ninguna disposición a mostrarse flexibles en su enseñanza y permitir a los estudiantes hacer las cosas de otra manera. Los profesores simplemente me dejaban de lado, probablemente por que yo era español. La escuela tenía demasiadas reglas estúpidas que no eran realistas. Sentía que me ignoraban como si no fuera importante (Carrajat, 1995).

Otro, que también había dejado el mismo centro, nos ofrece un análisis que podría suscribir cualquier teórico de las organizaciones:

> Había aprobado todo cuando decidí abandonar, pero nadie intentó detenerme. A nadie le importaba [...] Ninguno de los orientadores me prestó atención. Las clases eran demasiado grandes para que los estudiantes pudieran aprender. Los estudiantes deberían tener un contacto más prolongado con cada uno de sus profesores. Si pudieran tener los mismos profesores a lo largo de toda su secundaria, esto les permitiría conocerles mejor [...] Ninguna escuela secundaria debería tener más de cuatrocientos estudiantes como mucho, y debería estar en una misma planta. ¿Quién necesita siete pisos en una escuela? (Carrajat, 1995).

Otro alumno de un centro de secundaria de California lo expresa de manera más sucinta: «este lugar daña mi espíritu» (Poplin y Weeres, 1992, p. 11). De su punto de vista se hacía eco un directivo del centro, que denunciaba el triste dilema de los profesores preocupados por intentar hacer que una organización disfuncional sirva a sus alumnos: «Sí, en efecto, mi espíritu también se ve dañado cuando tengo que hacer cosas en las que no creo» (Poplin y Weeres, p. 23). El estudio de Poplin y Weeres sobre los centros de California mostró que «Los profesores se perciben a sí mismos como gente preocupada por cuidar de la juventud, y se metieron en la enseñanza para darle algo valioso. Encontraban difícil explicar cómo era posible que su atención hubiera perdido de vista a los estudiantes. Se sentían presionados para acabar el temario, satisfacer las exigencias burocráticas, y denunciaban que les pedían demasiados cometidos no directamente relacionados con los estudiantes y el trabajo del aula. Estaban convencidos de que el tamaño de sus clases y el número de estudiantes que tenían de que ver cada día, especialmente en los centros de secundaria obligatoria, les hacían muy difícil prestarles una verdadera atención personal» (pp. 21-22).

La investigación, y la observación cotidiana, nos dicen una y otra vez que en la mayoría de los centros organizados burocráticamente los estudiantes se sienten alejados de los profesores, que tienen poco tiempo para prestarles atención, a menos que sean ostentosamente «brillantes» o «problemáticos». Los profesores, a su vez, se sienten ajenos a los directivos y gestores, que tampoco tienen tiempo para ellos, a no ser que sus problemas toquen cuestiones de orden laboral, o afecten al cumplimiento de las reglamentaciones curriculares, sobre todo en lo que atañe al papeleo. De este modo, todo el mundo se siente una víctima «del sistema», que está obsesionado por las formalidades y procedimientos, mientras los profesores, los estudiantes, e incluso los gestores, deberían dedicarse mutuamente mucho más de su tiempo, y, desde luego, centrar todos sus esfuerzos en el aprendizaje.

5. Los fracasos de nuestro sistema escolar en la educación para la democracia

La escuela burocrática que se creó en los inicios del siglo XX no se organizó, por desgracia, ni para el desarrollo intelectual ni para responder a los sujetos particulares. Cuando EE.UU. fue abandonando una economía agrícola para incorporarse a una de manufactura, los esfuerzos destinados a construir un sistema, que estaba compuesto de miles de edificios escolares de una sola aula y eran gestionados sin orden ni concierto, adoptaron las entonces famosas tecnologías de producción en cadena para procesar en grupo la inmensa cantidad de estudiantes que llegaban en masa a las escuelas.

5.1. Los efectos del modelo fabril

Al igual que las industrias manufactureras, las escuelas se desarrollaron como organizaciones basadas en la especialización de funciones y en la gestión mediante procedimientos cuidadosamente prescritos y diseñados para obtener productos estandarizados. Fundamentada en la gestión racionalista, en el poder de las reglas para dirigir la conducta humana, en la capacidad de los gestores para descubrir e implantar procedimientos uniformes en orden a obtener los resultados previstos, la política educativa del siglo XX ha dado por supuesto que la mejora continuada del diseño de las directrices del trabajo escolar —contenidos a estudiar, libros de texto, instrumentos de evaluación y sistemas de gestión— podría provocar el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores bien preparados no formaban parte de esa lógica, pues el modelo burocrático asumía que las decisiones importantes debían ser tomadas por otros, situados en los niveles altos de la jerarquía, y debían serles transmitidas y mandadas en forma de reglas y paquetes curriculares. Las inversiones en el aprendizaje de los profesores en este país han sido, por lo tanto, pequeñas, si las comparamos con las de otros países y las de otras profesiones.

En la época de la educación obligatoria y de la inmigración a gran escala se diseñaron grandes escuelas departamentalizadas según grados y la edad de los alumnos, pensadas para «procesar» de manera eficiente grandes masas de niños. Su misión era, en principio, educar bien a todos los estudiantes. Unos pocos, sin embargo, eran seleccionados y educados para el trabajo que requería capacidades mentales, pero la mayoría de ellos era preparada y socializada para desempeñar puestos de trabajo que sólo requerirían tareas simples y disposiciones tales como la puntualidad y la obediencia. El aprendizaje memorístico satisfacía estos objetivos de la primera parte del siglo XX, y todavía predomina en las escuelas de hoy, reforzado por diseños curriculares cerrados y libros de texto, tests estandarizados y referidos a habilidades de bajo nivel cognitivo, y, asimismo, por los persistentes déficit de insuficiente en la formación rigurosa del profesorado.

La estructura y organización escolar dispuesta para poner en funcionamiento esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje es explícitamente impersonal. Los estudiantes se mueven a lo largo de una cinta transportadora de curso en curso, y de un período de clase al siguiente, y van siendo impartidas lecciones que han de enseñarse sucesivamente. Apenas hay posibilidades de conocerlos debidamente en períodos cortos e insuficientes de tiempo, de modo que resulta casi imposible que los adultos que trabajan con ellos lleguen a tratarlos como personas totales y con una inteligencia que se encuentra en proceso de desarrollo. Los profesores de secundaria pueden ver ciento cincuenta o más estudiantes al día, y son incapaces de conocer bien a ninguno de ellos en particular o a sus familias. Entre los inicios y finales de curso, los profe-

sores de enseñanza primaria disponen de apenas siete u ocho meses reales con sus estudiantes antes de pasárselos a otro profesor, que empezará de nuevo a intentar conocerlos. Generalmente trabajan de manera aislada, con poco tiempo para planificar juntos o para compartir su conocimiento con otros. También los estudiantes suelen trabajar de forma pasiva e individual, escuchando lecciones, memorizando hechos y algoritmos, y realizando un trabajo independiente en pupitres separados.

En áreas urbanas, esas escuelas del modelo fabril tienden a ser grandes almacenes, edificios para 3.000 o más estudiantes, con una organización a la que le interesa más el control y la conducta que el desarrollo del sentido de comunidad. Con una taquilla como único punto de contacto estable, un horario que les hace pasar ante siete a diez profesores sobrecargados de trabajo, y un orientador que pelea para descubrir cómo responder a las necesidades «personales» de varios cientos de estudiantes, los adolescentes que deseen establecer vínculos sólidos tienen en realidad poco a lo que vincularse. Las escuelas, internamente muy estratificadas y, en general, bastante deshumanizadas, son ambientes a menudo hostiles, donde el «ir tirando» acaba por ser lo importante, pues el «afán de conocer» resulta imposible. Los adultos ven limitada su capacidad de respuesta adecuada a los estudiantes, ya que las estructuras del modelo de fábrica les ofrece poco control sobre la mayoría de ellos, a los que sólo pueden ver de una manera superficial.

Incluso las escuelas de las áreas residenciales, aunque con frecuencia son lugares más «agradables» y están bien financiadas, no suelen ser viveros de provocación intelectual. Tal y como Theodore Sizer (1984) advirtió tras visitar algunas docenas de estos centros, «excepto en situaciones de entrenamiento o de actividades extraescolares, tales como el atletismo, el teatro o las clases de comercio, apenas hay oportunidades de sostener una conversación entre el estudiante y el profesor. El modo habitual de interacción se reduce a una o dos frases... El diálogo brilla por su ausencia, y, como resultado, la posibilidad que tienen los profesores de provocar ideas en los estudiantes de manera lógica y sistemática es bastante limitada. Debido a las prisas y a lo atiborrado del día escolar, eso apenas puede suceder. Uno debe inferir que comprobar detenidamente lo que piensan los estudiantes no es una prioridad importante» (p. 87).

5.2. Los resultados de la educación al final de la cadena

El resultado de un sistema como éste es que la educación no prepara a los estudiantes para la comprensión, ni provoca el trabajo intelectual reflexivo. Según la Evaluación Nacional del Progreso de los Alumnos (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, NCES, 1994*c*), en 1992, por ejemplo:

— Sólo el 43 % de los estudiantes de secundaria de 17 años podían leer y comprender material como el que se les había presentado en su nivel escolar, y tan sólo el 7 % podría sintetizarlo y aprender a partir de materiales de lectura especializados.
— Menos de la mitad era capaz de evaluar los procedimientos o los resultados según la metodología propia de un estudio científico, y apenas el 10 % sabía extraer conclusiones usando conocimiento científico preciso.
— Tan sólo el 36 % era capaz de escribir suficientemente bien a la hora de comunicar sus ideas, y sólo el 2 % lo hacía de forma suficientemente elaborada.
— Sólo el 7 % podría usar el álgebra básica para resolver problemas matemáticos que incluyeran más de un paso.

Estos indicadores muestran sólo una mejora modesta respecto a los de años anteriores (ver, por ejemplo, Servicio de Evaluación Educativa, ETS, 1989*a*). Pocos estudiantes, sin embargo, demuestran las habilidades que son necesarias para moverse con facilidad por los vericuetos de la sociedad actual. Las comparaciones internacionales de los resultados de los estudiantes en matemáticas y ciencias nos dicen algo similar. Los estudiantes de EE.UU. de quinto curso tienden a puntuar aproximadamente en la mediana de otros países, algo por debajo de la media en octavo grado, y bastante por debajo en relación con la mayoría de otros países industrializados en el duodécimo grado, especialmente en tareas que requieran un pensamiento de alto nivel y la capacidad de resolver problemas (McKnight *et al.*, 1987; Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar, IAEEA, 1988). Incluso cuando EE.UU. llevó a cabo un estudio internacional propio para descartar el posible efecto sesgado de tales resultados respecto a nuestra orientación curricular, nuestros alumnos de 13 y 17 años aparecieron al final, tanto en matemáticas como en ciencias (ETS, 1989*b*). El Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias, publicado en 1996, demostró que los estudiantes de octavo grado de EE.UU. puntuaban cerca de la mediana de 41 países, por debajo de la mayoría de los países europeos y asiáticos, y justo por encima de las naciones en vías de desarrollo. Nuestros resultados eran un poco mejor en ciencias.

Estos análisis han mostrado que, en contraste con la enseñanza de los países que puntúan más alto, la enseñanza en EE.UU. está dominada por el libro de texto, las clases magistrales y las explicaciones en la pizarra por parte de los profesores, seguidas de trabajo individual, sin apenas trabajo cooperativo, ni trabajo en el laboratorio, ni uso de recursos tales como ordenadores, calculadoras o manipulativos. Los investigadores señalan que estas «estrategias orientadas al aprendizaje memorístico» reflejan una perspectiva según la cual,

«el aprendizaje para la mayoría de los estudiantes debería ser algo pasivo; los profesores transmiten el conocimiento a los estudiantes, quienes lo reciben y recuerdan sobre todo en la forma en la que les fue transmitido... A la vista de esto, apenas resulta sorprendente que el logro de nuestros estudiantes tienda a ser más alto en aquellas pruebas que tratan de comprobar la aplicación de procedimientos memorísticos» (McKnight *et al.*, 1987, p. 81).

En una revisión bastante amplia de resultados de evaluación, Stedman (1996) advierte que, además de estos datos preocupantes en relación con las matemáticas y las ciencias, «la historia y las clases de ciudadanía están dominadas por los libros de texto, tests, preguntas de respuesta corta, y encuestas. Es raro encontrar estudiantes que estén trabajando en grupo o escribiendo ensayos largos sobre ciertos temas. La enseñanza de la escritura en las escuelas es también limitada y se centra en sus aspectos más mecánicos. Sólo la cuarta parte de los estudiantes de octavo grado declaran que sus profesores emplean más de una hora a la semana en asuntos relacionados con la escritura... Lo que podemos apreciar, en suma, es que, particularmente en los cursos superiores de la escuela secundaria, a los estudiantes se les invita con frecuencia a no implicarse, el trabajo de los profesores todavía recuerda el modelo fabril de la enseñanza, y la actividad intelectual suele ser bastante pobre».

5.3. La enseñanza olvidada

El fracaso del sistema educativo de EE.UU. para promover una enseñanza de calidad ha costado un precio muy alto. Durante la mayor parte de este siglo se pensó que sería posible mejorar el aprendizaje mediante prescripciones detalladas de los modos de enseñar: un currículum fuertemente prescrito, libros de texto y materiales curriculares a prueba de profesores, la generalización de exámenes, y un esquema de toma de decisiones cuidadosamente restringido. El problema de un enfoque como éste es que, aunque las políticas puedan parecer uniformes, los estudiantes no son sujetos que puedan estandarizarse ni en sus ritmos ni en sus procesos de aprendizaje. La tendencia a prescribir prácticas, algo que se consideraba deseable desde argumentos estadísticos, ha desviado la atención de lo que realmente puede funcionar con los alumnos, y la ha concentrado en un «enfoque más preocupado por la transmisión que por el logro del aprendizaje... y más por la provisión de enseñanza que por una educación efectiva para todos los estudiantes» (Raywid, 1990, p. 162).

Además, el supuesto de que las prácticas docentes pueden ser reguladas mediante sistemas de procedimientos bien establecidos ha creado una burocracia sofisticada en el diseño y gestión de directri-

ces escolares, lo que es un ejercicio manifiesto de inutilidad. La ya vieja obsesión, que ha pervivido a lo largo de todo este siglo en EE.UU., de invertir más en el diseño de organizaciones escolares altamente especializadas y en la supervisión de la enseñanza que en el empeño de formar a profesores sensatos y capaces de tomar decisiones responsables por sí mismos, ha creado un sistema escolar que fracasa estrepitosamente en las tareas y propósitos esenciales de la enseñanza. Y, por añadidura, detrae los recursos destinados a las aulas para utilizarlos en el apoyo a funciones que son periféricas respecto a la enseñanza.

En pocas palabras, aunque el sistema que hemos heredado logró cumplir hace ya varias décadas una meta perseguida durante tiempo, es decir, la creación de una estructura para proporcionar educación básica sobre el supuesto de una escolarización universal, no está organizado para alcanzar las metas más ambiciosas de una enseñanza intelectual y socialmente relevante. Además, las evaluaciones internacionales revelan que, en general, las escuelas de EE.UU., no sólo ofrecen una enseñanza menos racional y producen niveles de logro más bajos que las escuelas de muchos otros países, sino que también utilizan procedimientos administrativos más fuertes, y provocan mayores desigualdades educativas, si nos comparamos con los países industrializados y prestamos atención a los gastos escolares, la oferta curricular y la calidad de enseñanza (McKnight *et al.*, 1987; ETS, 1989*b*; OECD, 1995).

La idea de contratar profesores mal pagados e intentar dirigir su trabajo con todo detalle ha demostrado ser un pacto de Fausto, que ha creado una constante escasez de individuos competentes, en especial en campos como las matemáticas y las ciencias, y una gran superestructura de supervisores, especialistas, y otras personas no docentes, para llevar a cabo la enseñanza y tratar los problemas del aprendizaje provocados por la falta de inversión en la formación de los profesores. (Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, NCTAF, 1996). A comienzos de los 90, el sistema educativo de EE.UU. gastaba sólo el 33 % de sus fondos en los salarios de sus profesores, y sólo un poco más de la mitad, el 53 %, en la enseñanza (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 1995*a*, tablas 72, 77, 161); en esa época contrató a más personal administrativo y no docente que cualquier otro país industrializado (OECD, 1995).

Muchos países europeos y asiáticos han adoptado un modelo más profesional, de modo que se presta mayor atención a la preparación de sus profesores, éstos reciben buenos apoyos y son los responsables de la mayoría de las decisiones escolares. Debido a que se contratan más profesores, disponen de más tiempo para planificar y aprender juntos. Y debido a que disfrutan de un tiempo más prolongado con sus alumnos, son más efectivos en una enseñanza de alto nivel. Además,

la mayoría de estos países financian a las escuelas de manera centralizada e igualitaria, mientras que en EE.UU. se continúa gastando más de 10 veces en la educación de algunos que lo que se gasta en la educación de otros (ETS, 1989*a*; 1991). Las comunidades de EE.UU. tienen algunas de las mejores escuelas de todo el mundo, pero también tienen algunas de las peores.

Por todas estas razones, al tiempo que se exige a todos los niños que asistan a la escuela por ley, no se les garantiza el derecho a un profesor debidamente cualificado. Más del 25 % de los docentes contratados cada año en la enseñanza no están los suficientemente preparados ni titulados para su trabajo (NCTAF, 1996). Y estos profesores, que no están bien preparados, se adscriben, en primer lugar, a centros y aulas donde hay que enseñar a la mayoría de los alumnos educativamente más vulnerables (Darling-Hammond, 1988; 1992; Oakes, 1990). En sus maneras de gestionar la clase tienden a ser más autocráticos, no están capacitados para desarrollar estrategias variadas de instrucción ni para identificar los estilos y necesidades de aprendizaje de los niños y adaptar sus decisiones didácticas a los mismos, y sus reacciones más habituales son las de culpar a los estudiantes cuando fracasan en los aprendizajes (Darling-Hammond, 1992). Estas manifestaciones flagrantes de incompetencia docente justifican, a continuación, la contratación de legiones de supervisores y especialistas, encargados de elaborar sistemas de dirección e inspección del quehacer de los docentes que no infunden confianza en que vayan a adoptar las decisiones pertinentes, y de este modo se fortalece y perpetúa el ciclo de la burocratización de la enseñanza.

Este esquema de distribución de recursos podría ser justificable si provocara el aprendizaje de los estudiantes. Desgraciadamente, no es así. El esfuerzo dedicado a regular las escuelas de manera cada vez más agresiva, simplemente sustrae dinero de los fondos destinados a la enseñanza y el aprendizaje, que podrían ser aplicados a contratar a profesores mejor capacitados, y a dotarles de más tiempo para la planificación, menos carga docente, así como de materiales didácticos más actualizados. A medida que un modelo de ese tipo fue convirtiéndose en la regla básica para gestionar la educación a lo largo del siglo XX, el número de estudiantes mal atendidos ha ido en aumento. Progresivamente han sido más los alumnos a quienes se les han negado profesores bien preparados, pues los fondos necesarios para ello se han desviado hacia otros fines. Sus necesidades educativas no han sido satisfechas por el molde de las prescripciones administrativas que han garantizado que se les enseñe pero no que efectivamente aprendan, lo que es algo bien distinto.

6. ¿Son realmente necesarias las reformas?

Podría decirse que los americanos siempre están poniendo a punto sus escuelas. Cada década surge un conjunto nuevo de modas (con frecuencia, ideas recicladas con nuevos nombres), tales como las nuevas matemáticas, la vuelta a lo básico, el método de proyecto, el horario por módulos, la gestión por objetivos o la financiación basada en la escuela. Habitualmente se pide a las escuelas que las adopten, como una serie de propuestas pasajeras y aisladas, pegadas sin más a las viejas estructuras. Por lo general, suelen ser mal recibidas y rápidamente rechazadas. Las escuelas tienden a masticar y escupir reformas mal digeridas. Esto provoca una disposición dentro de los centros según la cual, está consolidada la idea de que, sea cual fuere una nueva idea o innovación, «también pasará como otras», e, incluso, que las cosas no pueden ser de otro modo. A pesar de todo el bullicio de la educación actual, mucha gente se pregunta si las escuelas de EE.UU. no son ya lo suficientemente buenas, y si toda la retórica de las reformas no es si no un montón de exageraciones. Muchos otros temen que el cambio afecte a los patrones familiares. Incluso los promotores de los cambios se percatan de que la tarea es extremadamente difícil, y sienten tentaciones de abandonar. Así pues, a mediada que se torna más evidente la dificultad de promover cambios que valgan la pena, la cuestión sobre si verdaderamente deberíamos preocuparnos por ello, cada vez está con más fuerza en el ambiente.

No todo el mundo piensa, por lo tanto, que la reforma de la educación sea algo necesario. En primer lugar, hay fundamentalistas que celebran la tradición, y entienden que si las escuelas se dedicaran sin más a lo básico (escribir y leer, y las cuatro reglas), todo iría mejor. A ellos se pueden sumar los que defienden que, ciertamente, las escuelas han de mejorar, pero que eso debiera consistir en subir los niveles, lo cual supondría hacer más duro y riguroso lo que siempre se ha venido haciendo (Hirsch, 1996; Agenda Pública, 1994). Lo que se requiere para ello es más disciplina, más atención a las materias clásicas, más orden y limpieza. Este punto de vista parece estar provocado, en el fondo, por el miedo a un cambio radical y la fe que lo acompaña en el sentido de que, al fin, los métodos «comprobados y verdaderos» terminarán por funcionar.

La defensa a ultranza de más de lo mismo, sin embargo, no cuenta con el respaldo de la investigación sobre escuelas eficaces. Pero, como muestran las encuestas de opinión, goza del apoyo sentimental de una gran parte del público. Y, por supuesto, es un sentimiento que de vez en cuando se reaviva por parte de ciertos sectores encargados de manipular y tergiversar esas opiniones. Por ejemplo, la Agenda Pública (1994) daba cuenta de que «la gente rechaza la idea de que el trabajo escolar haya de ser organizado a la medida de los

intereses y preferencias de los jóvenes» (p. 21), y llegaba a esta conclusión a partir de una encuesta en la que se planteaba la pregunta de si «las escuelas deberían usar el lenguaje de la calle para enseñar a los chicos del centro de las ciudades», una cuestión que, como es fácil de advertir, resulta más apropiada para despertar prejuicios raciales que preocupaciones pedagógicas. Otra de las conclusiones de la misma encuesta, en la que se podía ver con claridad que más del 90 % de las familias y el público en general querían que las escuelas hicieran un aprendizaje más interesante para los estudiantes, fue ignorada en el informe que los autores entregaron a la prensa. El mensaje de quienes tienen miedo de las reformas es que la vuelta a «los valores que el tiempo ha consagrado», como la memorización de resultados aritméticos, el deletreo de palabras, el orden rígido y el mantenimiento de los cursos tradicionales, la separación por niveles y los programas especiales, es lo que haría que las cosas funcionaran como es debido.

En segundo lugar, hay quienes coinciden en que las escuelas públicas están, ciertamente, en baja forma. Su respuesta, no obstante, no va en la dirección de reformar el sistema sino en la de crear salidas alternativas como los cheques escolares y la financiación pública de aquellos centros que permitan a los alumnos escapar de los públicos. Algunos de los defensores de esta opción creen que la competitividad por sí sola será suficiente para provocar la calidad escolar (Chubb y Moe, 1990). Concretamente, la parte de su razonamiento que dice que las escuelas privadas triunfan invariablemente allí donde las escuelas públicas fracasan es algo que las evidencias disponibles descartan de forma radical. Cuando se toman en consideración los factores ambientales de los estudiantes, los alumnos que asisten a escuelas públicas rinden igual o mejor que los de centros privados, y esto es así a pesar del hecho de que estos últimos tienen la facultad de seleccionar a sus estudiantes de acuerdo con criterios de capacidad y conducta, así como según los niveles de ingresos de sus familias (Mullis, Jenkins y Johnson, 1994). Añadamos que las escuelas privadas que tienen mayores cotas de éxito con una gama bastante amplia de estudiantes (no élites) muestran características organizativas que también pueden apreciarse en muchas de las escuelas públicas que logran lo mismo, a saber, un núcleo curricular bien articulado, una organización compartida y valores comunes, y otras similares. Pero, por desgracia, ni todas las escuelas privadas ni todas las públicas tienen estas características, y suponer que será precisamente la presión del mercado lo que llegará a provocarlas está muy lejos de haber sido demostrado (Lee, Bryk y Smith, 1993). De hecho, en los sectores escolares de formación técnica, donde abundan iniciativas escolares basadas en el afán de lucro y rentabilidad, la evidencia disponible sugiere que la calidad de su educación es muy desigual y, a menudo, mucho peor que

la del sector público (Kagan y Newton, 1989; Shanker, 1990). La privatización por sí sola no es una respuesta suficiente al problema de la baja calidad.

Otros proponen la alternativa de potenciar la libre elección de la escuela pública. Aunque la elección es ciertamente mejor que la coerción, como cimiento para la educación pública, quienes sostienen sensatamente esta medida saben perfectamente que la libre elección no es suficiente. Antonio Alvarado, el superintendente del distrito escolar de la ciudad de Nueva York, cuyo famoso plan de elección de escuela pública en el Distrito de la Comunidad n.º 4 estimuló la creación de escuelas de éxito, advierte que otras muchas del distrito permanecieron, a pesar de tal medida, ajenas al éxito educativo, principalmente porque sus profesores y directores carecían del conocimiento y destreza necesarias para acometer los cambios educativos fundamentales. En sus esfuerzos actuales en el Distrito de la Comunidad n.º 2, Alvarado está concentrando toda la inversión disponible en la formación y el desarrollo del profesorado, pues ha llegado al convencimiento de que construir la capacidad de los profesores y de los directores es la clave para mejorar las escuelas. El aumento sostenido a partir de entonces de los rendimientos escolares del distrito tienden a corroborar que su apreciación es la correcta (Elmore, en prensa). A menos que las políticas de libre elección vayan acompañadas de políticas que proporcionen de manera general profesores excelentes y escuelas bien diseñadas, no contribuirán a que la gran mayoría de los estudiantes pueda tener acceso a las plazas limitadas que desearían poder elegir. Y, por supuesto, tampoco mejorarán las escuelas que no funcionen adecuadamente, que seguirán necesitando desesperadamente apoyos y ayuda.

Las escuelas «cooperativas» *(charter)* son, quizás, una de las panaceas más recientes. Están exoneradas del seguimiento rígido de normativas oficiales, de modo que pueden crear nuevas opciones exactamente igual que las escuelas alternativas de los años 60. Aunque esta modalidad de centros puede ser útil desde la perspectiva de crear pequeñas «islas de cambio», es poco probable que supongan alguna contribución apreciable a la transformación necesaria del sistema. Las miles de escuelas experimentales y alternativas, creadas con márgenes de movimiento especiales en cada época de reformas anteriores, terminaron por desaparecer con la misma facilitad que habían sido fundadas, porque los políticos hicieron poco para cambiar el sistema como un todo, es decir, la mejora sustancial y generalizada de la formación del profesorado, la redistribución de los recursos financieros y la revisión o abolición de las reglas de juego que caracterizaban las escuelas «normales». Algunos estudios recientes sobre estas escuelas en California y Minnesota han demostrado que han tenido escasa o nula incidencia en la mejora de los distritos escolares que las fundaron y apoyaron (Buechler, 1996). Si la experiencia del pasa-

do ha de servir como orientación, las estrategias que descansan sobre la competitividad entre centros, sin aumentar la capacidad del sistema para ofrecer una buena educación, pueden tener, como mucho, algunos efectos particulares en la mejora de la educación sólo para unos pocos, y, según parece, de corta duración.

Finalmente, hay algunos que sostienen que el sistema educativo americano está funcionando lo mejor que puede, y, desde luengo, mejor que nunca. En una defensa apasionada de la educación pública, David Berliner y Bruce Biddle (1995) sugieren que la presión reformista actual se basa, en gran medida, sobre la conciencia de una «crisis manufacturada». Coincido con ellos en que el problema no reside en que nuestras escuelas de ahora sean peores que las de los «buenos tiempos». En realidad, funcionan como siempre lo hicieron para la amplia mayoría de los alumnos: se han ido elevando los niveles de graduación a lo largo del siglo, también los de alfabetización básica, y hay muchos más estudiantes que pueden acceder a una mayor variedad de oportunidades educativas en los niveles secundarios y postsecundarios. Además, las escuelas públicas son mucho más inclusivas y diversas que en los cincuenta, cuando casi la mitad de todos los jóvenes de 17 años abandonaban la escolaridad. La mayoría de los estudiantes que constituyen el eje de atención de los programas especiales en las escuelas de hoy, ni siquiera asistían a las escuelas entonces. Los alumnos discapacitados regularmente eran excluidos de la escolarización; un gran número de afroamericanos, latinos y nativos americanos, eran relegados a sistemas segregados pobremente financiados, o hasta se les prohibía frontalmente el acceso. Los estudiantes que no hablaban inglés se manejaban como podían, o sencillamente terminaban por abandonar.

Y puede reconocerse incluso que los profesores de EE.UU. trabajan en un ambiente social menos favorable que sus colegas de otros países industrializados, que tienen niveles mucho más bajos de pobreza, mortalidad y abuso infantil, y un apoyo mayor en materia de salud, bienestar y educación infantil. Una porción creciente de los niños de EE.UU. (casi uno de cada cuatro) vive ahora en situación de pobreza; muchos llegan a la escuela hambrientos, sin vacunar y asustados por la violencia que les rodea. La mayoría vive en un hogar monoparental, al menos durante alguna de las etapas de su crecimiento. Niños que sufren en sus entornos una variedad de tensiones y conflictos familiares y comunitarios están presentes, en realidad, en la mayoría de las aulas. Los que defienden, por lo tanto, a nuestras escuelas de hoy están en lo cierto al señalar que «el acoso» a las mismas no resuelve los problemas importantes que se refieren a la distribución desigual de la riqueza, a las condiciones insalubres para el bienestar de los niños, la violencia social o los prejuicios que inundan como una plaga la sociedad en que vivimos.

Berliner y Biddle argumentan que los estudiantes de EE.UU. son tan buenos como los de cualquier otra parte del mundo, una vez se toma en consideración a aquellos que muestran menos desigualdades educativas y que ofrecen a la mayoría de sus niños oportunidades más interesantes para aprender. Aquellos de nuestros alumnos a quienes se le ofrecen materiales y contenidos de calidad, en matemáticas o ciencias, por ejemplo, aprenden tan bien como la mayoría de los estudiantes de otros países donde tales posibilidades están al alcance de la mayoría (Westbury, 1992). En nuestro caso, sin embargo, esto ocurre más tarde en el proceso de escolarización, y se ofrece a un número reducido de sujetos. Y, qué duda cabe, la calidad de la enseñanza es algo decisivo. Así, por ejemplo, el rendimiento en la lectura en EE.UU. es mejor que en matemáticas si se compara con otros países. Esto es especialmente cierto en los primeros grados (Elley, 1992), y cabe atribuirlo a avances recientes en conocimientos sobre el aprendizaje de la lectura, así como a la formación generalizada que se ha facilitado a los profesores de primaria en relación con su enseñanza. Por contraste, más del 30 % de los profesores de matemáticas de secundaria carece de formación específica sobre la enseñanza de este contenido. En algunos estados, incluso, más del 60 % de los profesores de matemáticas no son especialistas en esta área de conocimiento (Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, NCTAF, 1996).

La formación del profesorado está relacionada estrechamente con lo que aprenden los estudiantes. Por ejemplo: los estudiantes de estados que exhiben altos niveles de rendimiento, como Iowa, Minnesota y Dakota del Norte, están al mismo nivel en matemáticas que los de aquellos países de niveles más altos como Corea y Japón, mientras que los de estados como Alabama, Louisiana y Mississippi, cuyos rendimientos son más bajos, están situados en la cola de la relación, junto a naciones como Jordania (véase figura 1.1). Resulta interesante constatar que los estados cuyos alumnos puntúan alto, apenas establecen normas estrictas para la educación, y ninguno de ellos dispone de un sistema de evaluación generalizado. Los tres citados, sin embargo, han promovido comités de estándares profesionales para los profesores, han creado sistemas rigurosos para su formación y acreditación, y está prohibido que los distritos contraten a profesores que no tengan la titulación necesaria. Los estados con rendimientos más bajos, por el contrario, disponen de muchas reglamentaciones escolares, evalúan a sus alumnos con frecuencia, pero no han prestado atención a los estándares de la formación del profesorado y contratan cada año a un gran número de ellos que no están cualificados (NCTAF, 1996).

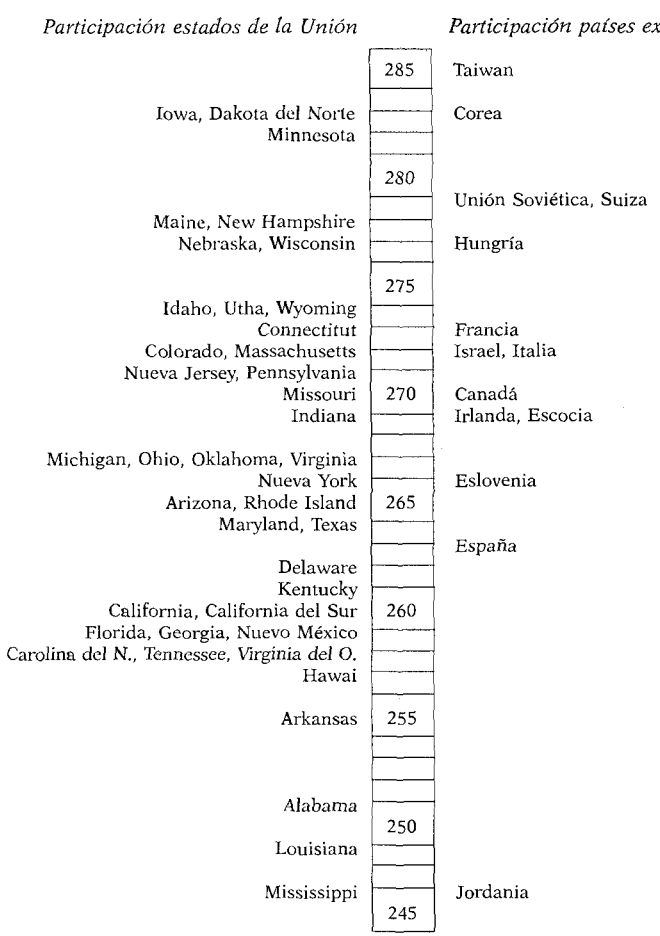


FIG. 1.1. *Puntuación media del rendimiento en matemáticas, en pruebas aplicadas a alumnos de trece años. Las puntuaciones corresponden a 1991 o 1992. Algunos estados como Alaska, Illinois, Kansas, Montana, Nevada, Oregón, Dakota del Sur, Vermont y Washington, no participaron. Tampoco se documenta el Decreto de Columbia. El rendimiento en matemáticas se distribuye en un rango que va de 0 a 500. Una puntuación de 250 equivale a rendimientos en operaciones numéricas y solución de problemas sencillos; la de 300 se refiere a resultados en procedimientos de complejidad mediana y razonamiento.*

FUENTE: U. S. Department of Educación, 1993, pp. 56-57; citada por Berlisera Biddle, 1995, p. 61.

En esas disparidades está el meollo de la cuestión. Si todas las escuelas de EE.UU. funcionaran tan bien como lo hacen las mejores, no habría necesidad de un cambio sistemático. No es que los profesores y los estudiantes de EE.UU. no puedan tener éxito si se les apoyara como es debido; lo que ocurre es que el sistema, sencillamente no apoya como debiera a la mayoría de ellos. Ésta es la crisis real de la educación americana. Como concluye Sizer (1984): «es sorprendente que tan pocas críticas se atrevan a desafiar el sistema. En términos absolutos, el aprendizaje que incluso es capaz de demostrar un estudiante de "éxito" después de más de 12.000 horas en las aulas es llamativamente reducido. Cuando se contempla la energía, el compromiso y la calidad de tanta gente que trabaja en los centros se empieza a pensar que la responsabilidad reside en otro lugar. La gente es mejor que las estructuras. Por lo tanto, las estructuras deben ser el problema» (p. 209).

El problema fundamental, en último extremo, es que hemos llevado el sistema actual al límite a que podía llegar, y ya no puede dar más de sí. Si nos interesan todos los estudiantes y el destino de la sociedad en su conjunto, no podemos ignorar los problemas reales, ni dedicarnos a buscar fórmulas para sortear el sistema actual. Tenemos la obligación de recrearlo de forma tal que devuelva las posibilidades de cambio a la gran mayoría de nuestros centros escolares.

7. Los retos que han de afrontar las escuelas

En la década anterior y la actual se han puesto en marcha dinámicas de reformas, no sólo en las escuelas de EE.UU. sino en las de todas las partes del mundo. Por los cambios tecnológicos y económicos que están haciendo de la vida diaria y el empleo algo mucho más complejo, y provocando emigraciones impresionantes por todo el planeta, prácticamente todas las sociedades tienen el imperativo de educar a poblaciones más diversas y asegurar niveles más altos de capacidad a mayor número de ciudadanos. En la práctica totalidad de los casos, las nuevas demandas están recayendo sobre instituciones educativas diseñadas hace un siglo, y precisamente para atender otros propósitos. Los sistemas escolares y sus instituciones han de responder a complejos retos sociales y económicos que otras instituciones apenas han empezado tan sólo a reconocer, y que no suelen afrontar de manera adecuada.

7.1. El reto económico

La cuestión no es si las personas que trabajan en la educación lo hacen tan bien como pueden en estas circunstancias —aunque la mayoría seguramente lo hace— sino si el sistema vigente de escolarización les

permite educar de tal manera que sea posible alcanzar las nuevas metas sociales, económicas y humanas. ¿El aprendizaje que ofrecen nuestros centros es adecuado para satisfacer las demandas de hoy y de mañana? Algunos entienden que la economía de EE.UU., que ha experimentado recientemente un alto grado de crecimiento en el sector de los servicios (tradicionalmente lleno de trabajos de baja cualificación), está más que adecuadamente servida por el sistema educativo actual (Berliner y Bidle, 1995, p. 100; Mishel y Teixeira, 1991). Sin embargo, muchos otros advierten que la reestructuración del trabajo hoy en día demanda niveles más altos de capacidad, incluso para los empleados del sector de los servicios (Berliner y Bidle, 1995, p. 238; Murname y Levy, 1996*a*).

Los términos del debate están cambiando rápidamente. Entre 1992 y 1995, por ejemplo, la proporción del salario de los nuevos trabajos que requerían altos niveles de cualificación, sobre el ingreso medio nacional, aumentó del 22 al 45 % (Dobrzynski, 1996). La mayor parte de ellos se localiza en el sector de los servicios, pero hay que incluir puestos laborales que van desde la contabilidad al procesamiento de datos. Como ha señalado algún análisis, «para responder a toda esta demanda, muchos americanos... sencillamente no tienen la educación o las capacidades exigidas por trabajos de calidad. Algunos se han empobrecido casi de por vida, otros son trabajadores de "cuello blanco y azul" que perdieron sus trabajos bien remunerados por reducciones de plantilla en sus empresas, aunque otros nuevos empleos se estaban creando en otras partes. Han sido incapaces, sin embargo, de encontrar un empleo con una paga y beneficios comparables a los anteriores» (Dobrzynski, 1996, pp. 3-1).

Peter Drucker (1994) señala que el ascenso y decadencia de la clase de «cuello azul», entre el año 1950 y el año 2000, es más rápido que el de cualquier otra época de la historia de la humanidad. Aunque representaban la mitad de todos los trabajos a mitad de siglo, el empleo de «cuello azul» decaerá aproximadamente hasta sólo un 10 % del total del empleo en EE.UU. al final de éste. Las personas que en su día podían conseguir altos salarios por formas rutinarias de trabajo serán incapaces ahora de cambiarse a otras que requieran más capacidades intelectuales e interpersonales, que son precisamente las que la nueva economía está ofreciendo, y que requieren mayor capacidad de tomar iniciativas y organizarse el trabajo con otros, afrontar problemas nuevos, utilizar tecnologías, así como niveles altos de alfabetización básica y capacidades matemáticas. «La gran mayoría de los nuevos trabajos requieren cualificaciones que un trabajador industrial no posee y para cuya adquisición se halla pobremente equipado. Exigen una base sólida de educación formal y la capacidad de adquirir y aplicar conocimiento teórico y analítico. Asimismo, demandan una actitud diferente hacia el trabajo y una mentalidad también distinta. Sobre todo, una disposición

favorable al aprendizaje continuo. Por lo tanto, los trabajadores industriales, a su pesar, no podrán cambiarse con facilidad al sector de los servicios con su bagaje de conocimientos disponibles, ni del mismo modo que lo hicieron los granjeros y los trabajadores domésticos que se desplazaron en su momento hacia el sector industrial» (Drucker, 1986, p. 62).

Murname y Levy (1996*a*) consideran que el logro de esas capacidades se ha ido convirtiendo bruscamente en el predictor más importante de empleo y salario, y la demanda de las mismas ha creado disparidades crecientes entre los salarios de los que sólo tienen el grado de secundaria y los licenciados o diplomados, con un claro proceso de disminución del de los primeros a medida que se incrementa el de los últimos. Estudios longitudinales de graduados de educación secundaria ponen de manifiesto que, incluso entre sujetos que tienen los mismos títulos, los que disponen de más altos niveles de capacidad, también alcanzan mayores cotas de ingresos. Las encuestas a los empresarios indican que desde la entrada inicial al empleo se espera de los trabajadores que demuestren un alto grado de dominio de las habilidades básicas, que estén alfabetizados tecnológicamente y que sean capaces de planificar y supervisar una parte importante del propio trabajo.

Por lo demás, hay previsiones en el sentido de que los trabajos que requieren capacidades técnicas y conocimiento representarán en torno a la mitad de todos los que se ofrezcan hacia el año 2010. Y el rápido ritmo de cambio económico significa que la mayoría de trabajadores necesitará cambiar de ocupación al menos dos o tres veces durante sus vidas (Drucker, 1994; Hudson Institute, 1987). Estas nuevas condiciones significan que los resultados tradicionales de nuestro sistema educativo —éxito académico para algunos y fracaso para la mayoría— son ahora más problemáticos que en el pasado. En contraste con lo que sucedía sólo hace veinte años, hay pocos trabajos en molinos y fábricas donde poder colocar a la mayoría de los sujetos que no hayan alcanzado el éxito escolar. Los que abandonan la secundaria antes de graduarse, por ejemplo, tienen menos de un tercio de posibilidades de encontrar trabajo y, en el caso de encontrarlo, lo normal es que su salario sea menos de la mitad de lo que habrían ganado hace veinte años (William T. Grant Foundation, 1988). Cada vez más se están convirtiendo en una subclase, que va en aumento y está excluida de los procesos productivos de la sociedad. Y los jóvenes y adultos de clase obrera que son tan sólo preparados para trabajos en trance de desaparición, o que ya han desaparecido en el pasado reciente, están al borde de la movilidad social descendente. Estos cambios están provocando miedos legítimos sobre el futuro de la sociedad, así como conflictos crecientes entre razas y clases sociales.

7.2. El reto humano y social

Debido a que la economía no puede absorber por más tiempo y con salarios dignos a muchos de los trabajadores no cualificados, la falta de educación cada vez está más asociada al crimen y a la delincuencia. A medida que las escuelas de California han experimentado recortes sucesivos durante la última década, la población reclusa del estado ha aumentado en más del 600 %. Más de la mitad de la población presa adulta tiene niveles de alfabetización que están por debajo de los requeridos por el mercado del trabajo (Barton y Coley, 1996), y cerca del 40 % de los delincuentes juveniles tiene discapacidades de aprendizaje para las cuales hay remedio, que no fueron diagnosticadas ni tratadas convenientemente en sus escuelas (Gemignani, 1994). En toda la nación, a medida que la población pobre crece más, y una subclase cada vez más grande desconfía de poder participar del sueño americano, nuestra incapacidad para invertir en las escuelas que puedan crear oportunidades de vida adecuadas para la gente arrostrará consecuencias devastadoras, y cada vez mayores, no sólo para algunos ciudadanos en particular, sino también para toda la sociedad en su conjunto.

Además de una realidad industrial sometida a cambios acelerados, EE.UU. está experimentando cambios demográficos importantes que comportarán altos niveles de productividad y, por añadidura, un menor número de trabajadores. En 1950, por ejemplo, había dieciséis trabajadores por cada persona en la seguridad social; para el año 2010 sólo habrá tres (Administración de la Seguridad Social, 1996). Si no todos los trabajadores potenciales son productivos, la cohesión social de nuestra nación se tambaleará.

El crecimiento de la población de EE.UU. y su potencial para la regeneración social radica, sin embargo, fundamentalmente en los inmigrantes y la gente de color, que constituirán el 40 % de la población del sistema escolar público, y más de un tercio de la fuerza de trabajo total en el año 2000 (Hudson Institute, 1987). Una parte importante del futuro de esta nación dependerá de su capacidad de acoger y potenciar los talentos de aquellos que han luchado durante tanto tiempo por una oportunidad educativa.

Hacer frente a este reto de la América del siglo XXI no será simplemente una cuestión relativa a mejorar la enseñanza de los contenidos académicos en las escuelas, asunto en el que que ahora están fracasando, aunque eso es ciertamente importante. Reparar el tejido social dañado que cada vez enfrenta más a unos contra otros requiere promover un diálogo social integrador y adecuado para que todos los individuos lleguen a comprender distintas realidades, experiencias y puntos de vista. Esto significa que hemos de pensar en una educación no sólo *para la democracia*, en el sentido de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y su capacitación para un buen oficio y el

papel de ciudadanos, sino en una *educación en sí misma democrática* (Glickman, *en prensa*), o lo que es lo mismo, una educación que proporcione a los estudiantes la capacidad de una comprensión social, participando de modo efectivo en una comunidad plural, hablando juntos, tomando decisiones, y esforzándose por entender múltiples puntos de vista.

La mayoría de nuestros centros, sin embargo, son lugares en los que es difícil aprender una cultura democrática. Con frecuencia, más bien, son ejemplos de formas autoritarias y coercitivas de control y estratificación social, tanto si consideramos a los centros escolares entre sí, como si observamos lo que ocurre dentro de los niveles de un mismo centro. Dos tercios de los estudiantes pertenecientes a minorías, por ejemplo, acuden todavía hoy de manera predominante a escuelas exclusivas para ellas (Orfield, Monfort y Aaron, 1989), y, de los restantes, otros dos tercios están segregados en los niveles más bajos que les ofrecen una experiencia educativa desigual y separada, cualitativamente diferente en la forma, la función y el contenido de la que se propicia a los alumnos adscritos a los niveles altos (Oaks, 1985, 1990). Esta experiencia escolar es un patente fracaso en la preparación de nuestros niños y jóvenes para la participación plena como ciudadanos democráticos, así como también para que sean capaces de enfrentarse con éxito a los requisitos de la vida económica contemporánea.

Si EE.UU. desea mantener una democracia saludable, su sistema educativo necesitará cultivar el sentido de la vida social compartida y una búsqueda mas ambiciosa del desarrollo pleno de las potencialidades humanas. Las escuelas necesitarán desarrollar conocimientos, destrezas y talentos imposibles de predeterminar con antelación, pues están llamadas a provocar «aquellas condiciones en las que la gente pueda llegar a ser ella misma» (Greene, 1984, p. 4), reconocerse y actuar como en realidad son, con sus pasiones, sus talentos y sus dones, con lo que les preocupa y cómo quieren aportar cosas a los demás en el mundo.

La complejidad social creciente también reclama ciudadanos capaces de comprender y evaluar problemas y alternativas, así como de gestionar asuntos sociales complicados. Como Thomas Jefferson comprendió acertadamente, la inteligencia popular emparejada con la toma de decisiones democrática proporciona la mejor protección contra la tiranía. En respuesta a la famosa afirmación de Alexander Hamilton: «¡La gente, señor, es una bestia!», Jefferson argumentó que la educación capacitaría a la gente para tomar buenas decisiones. La misión fundamental de la educación pública, que no es otra que el desarrollo de una población inteligente y de una inteligencia popular, requiere que todos los individuos tengan acceso a una buena educación, que les prepare para debatir y decidir entre diferentes ideas, sopesar el bien común y el individual y elaborar juicios que contribuyan a sostener las instituciones e ideales democráticos.

La educación, finalmente, tiene que contribuir al crecimiento de personas humanas y decentes, capaces de apreciar a los otros, y para eso las escuelas han de cultivar el aprendizaje de aquellas cosas que realmente significan e importan a los sujetos que las habitan. La educación debiera ser una fuente que nutra al espíritu, así como también un medio para lograr la comprensión, procurando obviar tantas formas de enseñanza corriente que, por desgracia, la cercenan y desaniman para alcanzarla. Una escolarización tediosa y coercitiva genera frustraciones que, antes o después, saldrán a la superficie en forma de autodesprecio, desesperación o violencia contra los otros. Sin embargo, cuando se establecen relaciones auténticas entre los estudiantes y los profesores, y se persigue la búsqueda de logros significativos, las posibilidades de desarrollar disposiciones favorables hacia el apendizaje de por vida y establecer vínculos positivos con los demás se amplían hasta límites inimaginables.

8. **Crear el derecho de aprender**

Asegurar el derecho de aprender a todos los niños en los términos contemplados por los nuevos estándares educativos que la sociedad de hoy demanda exige un cambio drástico en la enseñanza, mucho más profundo que lo que supone enseñar más hechos y temas de los libros de texto. El mismo concepto de enseñanza ha de cambiar. Los profesores habrán de ir mucho más allá de la mera transmisión de información, de los exámenes al uso y las calificaciones. Necesitarán saber cómo hacer propuestas ambiciosas para el trabajo escolar, encaminadas a lograr niveles de rendimiento más efectivos, al tiempo que aprovechar los distintos puntos de partida de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Y, para apoyar este nuevo tipo de enseñanza, las mismas escuelas deberán organizarse de otras maneras.

Si nuestros centros han de ser entendidos como espacios de creación de un aprendizaje serio deben incrementar ampliamente los estímulos y oportunidades intelectuales que provean, y perseguir mucho más que hasta la fecha el verdadero desarrollo de la comprensión y de la competencia (Cohen, McLaughlin y Talbert, 1993; Gardner, 1991). Si logran centrarse más en el proceso de aprendizaje, también pondrán al sujeto que aprende en el primer plano, esto es, se organizarán intencionalmente para satisfacer diferentes necesidades, así personales como cognitivas, que tienen sus raíces en las experiencias distintas de cada estudiante, en sus talentos y estilos de aprendizaje, en sus entornos sociales, lingüísticos y realidades familiares, así como en las creencias que los estudiantes albergan respecto a sí mismos y lo que la escuela significa para ellos. Todo ello supone un cambio importante, radical. Habrá que transitar desde un *modelo selectivo*, «que se define por una varia-

bilidad mínima de las condiciones de aprendizaje», y en el que «apenas hay disponible una escasa serie de opciones instructivas y un rango muy limitado de formas de demostrar el éxito», hacia otro *modelo adaptado y flexible* en el que «el ambiente educativo pueda proporcionar una amplia gama de oportunidades de éxito» (Glaser, 1990, pp. 16-17).

Para alcanzar ese horizonte, los profesores deben saber cómo piensan sus estudiantes, y también qué es lo que saben. Necesitan un conocimiento profundo de los contenidos que enseñan y un amplio repertorio de estrategias de enseñanza, combinado con un conocimiento preciso del crecimiento de los estudiantes, de su experiencia y su desarrollo (Piaget, 1970; Berliner, 1986; Shulman, 1987; Carter y Doyle, 1987). También necesitarán que los centros en los que trabajen estén organizados para prestar la atención debida a los estudiantes, promover relaciones personales y estimular sus mismos procesos de aprendizaje como docentes. La investigación educativa de las últimas décadas ha puesto de manifiesto, incluso con reiteración, que los centros que consiguen alcanzar altos logros de competencia intelectual con sus alumnos, así como también desarrollar el sentido de comunidad, comparten nueve características sobre las que me detendré en el capítulo tercero: un aprendizaje activo y profundo organizado en torno a metas comunes, un enfoque que valora el rendimiento auténtico, la atención esmerada al desarrollo de sus estudiantes, una valoración positiva de la diversidad, el aprendizaje cooperativo entre alumnos, una perspectiva de conjunto sostenida por todo el centro, estructuras idóneas para prestar atención personal a los alumnos, compromisos con el aprendizaje democrático y conexiones con la familia y la comunidad.

Aunque todavía son una minoría, cada vez hay más centros escolares, integrados en redes como la Coalición por las Buenas Escuelas, el Programa de Desarrollo de los Centros, la Red Nacional para la Renovación Educativa, las Escuelas Aceleradoras u otros, que han acometido dinámicas de reestructuración en muchos de los aspectos que se contemplan en este libro. El propósito común y fundamental de todas estas iniciativas es la profundización en la democracia, es decir, conjuntar esfuerzos educativos encaminados a potenciar la búsqueda de la igualdad educativa, creando para ello entornos escolares humanos e intelectualmente retadores, y comunidades plurales para el aprendizaje de todos los estudiantes norteamericanos.

9. Los fundamentos del derecho de aprender: un nuevo paradigma para la política educativa

La investigación ha comenzado a documentar que los centros que han acometido dinámicas serias de reestructuración están logrando niveles más altos de aprendizaje relevante y retador con una gama de es-

tudiantes más amplia que nunca. Tales éxitos, en muchos casos sorprendentes, han tenido lugar en centros urbanos, áreas residenciales y zonas rurales (Elmore y Associados, 1990: Darling-Hamonnd, Ancess y Falk, 1995; Fine, 1994; Lee y Smith, 1994; Lieberman, 1995; Newman y Wehlage, 1995). Cada vez está más claro que las escuelas *normales* pueden tener éxito de manera extraordinaria cuando son capaces de centrar su trabajo sobre las necesidades de los estudiantes en lugar de sobre las demandas burocráticas. Reestructurar la educación es una tarea ciertamente difícil, pero no imposible. Todavía, sin embargo, no recibe el apoyo del entorno político que sería preciso. Por eso, suele ocurrir de forma excepcional, en situaciones especiales consentidas, y generalmente al margen del sistema. La reestructuración de los centros educativos, así, está operando sobre la base de una permanente tensión con las administraciones y agencias del Estado que supervisan todo con un sistema de reglamentaciones de otra época y que obedece a una visión diferente de la educación.

Pasar de varios miles de escuelas de éxito a casi cien mil es el reto más importante que tenemos ante nosotros. Para triunfar, necesitaremos una infraestructura educativa que ha de ser la contribución de políticas que apoyen una enseñanza y aprendizaje de calidad, organizaciones escolares más efectivas, oportunidades para una formación y aprendizaje profesional poderoso por parte del profesorado, recursos que permitan la posibilidad de nuevas prácticas pedagógicas. Los reformadores de la educación no debieran permitirse el más mínimo titubeo en llevar a cabo una nueva forma de hacer que contribuya al surgimiento de nuevas escuelas. Dewey lo comprendió cuando ya decía en 1902: «es fácil caer en la tendencia de hablar sobre las organizaciones mecánicas y la administración escolar como algo externo y ajeno a los propósitos e ideales educativos». Sin embargo, asuntos tales como «la clasificación de los alumnos, el modo en que se toman las decisiones, la manera en que la maquinaria instructiva recae sobre las espaldas de los alumnos, son los que controlan el sistema como un todo» (citado en Tyack, 1974, p. 197).

Una educación progresista y de calidad exige no sólo profesores comprometidos con los cambios en sus aulas. También reclama un conjunto de condiciones sistémicas, entre las que necesariamente hay que incluir la formación rigurosa del profesorado y la organización de los centros de forma que faciliten relaciones personales estrechas, que los políticos y gestores de la educación de principios de siglo no alcanzaron a comprender ni a creer en su importancia. Los reformadores escolares se han ofuscado en sortear el sistema, y, sin embargo, son los mecanismos que están profundamente arraigados en la organización escolar del sistema los que tienden a obstruir la posibilidad generalizada de cambios valiosos. Esas mismas estructuras matarán cualquier nueva reforma hasta tanto no sea radicalmente transformado el sistema como tal.

El éxito previsible de los actuales intentos de reforma va a depender, en definitiva, del grado en que las políticas educativas persistan en reforzar aún más un enfoque burocrático, enfatizando la estandarización y la regulación externa de las prácticas, o, por el contrario, opten por otro alternativo, fundamentalmente profesionalizador, centrado en equipar a los profesores del conocimiento y competencias que necesitan para enseñar de manera adecuada y tomar decisiones bien justificadas. Por más que alguien se empeñe en «definir los procedimientos eficaces», así nunca se conseguirá mejorar el aprendizaje a gran escala. Como explica Benveniste: «Si las reglas y las rutinas funcionan bien cuando las tareas son predecibles, invariables y son bien comprendidas, entonces puede recurrirse a ellas de manera generalizada. Sin embargo, cuando las tareas son variadas e impredecibles, cuando el aprendizaje haya de ser el eje a la hora de configurar las tareas, o cuando se requiera adaptabilidad, la discreción y la confianza deben reemplazar a las rutinas. En estos casos es cuando los profesionales dentro de las organizaciones cobran su verdadera importancia... En un entorno incierto y una situación incierta respecto a las tareas, el profesional ha de poseer el conocimiento y la experiencia necesarios para actuar de manera independiente. Es él quien ha de buscar soluciones, determinar qué alternativas adoptar y desarrollar nuevos enfoques» (1987, p. 256). Esta alternativa sólo es viable, sin embargo, en el supuesto de que los profesores tengan el conocimiento neceario para actuar responsablemente y la oportunidad de buscar soluciones a los problemas de la práctica que carecen de respuestas únicas.

Los profesores que trabajan en centros reestructurados hablan elocuentemente sobre cómo la oportunidad de expandir su propio aprendizaje y crear prácticas adaptativas ha marcado la diferencia en relación con su enseñanza y sus estudiantes:

> Ser un miembro del grupo de investigación sobre la práctica ha sido la experiencia de aprendizaje más reconfortante de toda mi carrera como profesor [...] No importa los problemas que surjan en la enseñanza. Jamás tendré que resolverlos solo [...] Los miembros de mi equipo han estado en mi aula, entendido qué es lo que estoy haciendo y siempre están ahí para ayudarme, (un profesor de la Nueva Escuela de Suncook, del Oeste de Maine, citado en Goldsberry *et al.*, 1995, p. 138).

> Adecuar la enseñanza al nivel de cada uno de los alumnos, créame, lleva mucho tiempo, pero una vez que lo intentas y ves cómo funciona, y te percatas que te divierte incluso enseñar, sencillamente lo aceptas. Empiezas a pensar en la enseñanza como una carrera y no simplemente como un oficio (un profesor de la Escuela Wheeler, en Jefferson Country, Kentucky, citado en Whitford y Gaus, 1995, p. 34).

Las políticas que apoyen decidamente el aprendizaje profesional de los profesores serán las que marquen una diferencia sustancial en todo lo que concierne al éxito de los estudiantes. Pero averiguar qué tipo de políticas será preciso para apoyar una enseñanza capaz de afrontar las metas de hoy y las emergentes, que son nuevas y diferentes para los estudiantes, no es tan simple. Los retos de la sociedad actual provocan interrogantes difíciles de responder por parte de los profesores, y también por los políticos y gestores, en tanto que agentes encargados de asumir la responsabilidad de construir una escuela democrática. ¿Qué significa, en realidad, enseñar a todos los niños de acuerdo con estándares altos de aprendizaje, tan cacareados por los políticos, y a los que se les pide a los profesores que se ajusten? ¿Cuáles son las implicaciones educativas reales de una declaración de reformas tan ambiciosa como que «todos los niños pueden aprender»? ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza son precisas para estimular el aprendizaje de la comprensión profunda, las habilidades de aplicación del conocimiento, y, asimismo, los diferentes tipos de aprendices? ¿Qué tipos de conocimientos y destrezas necesitan los profesores para desarrollar esas prácticas? ¿Qué clase de organización escolar puede permitir que tal enseñanza llegue a ocurrir? ¿Cómo puede llevarse a cabo la reestructuración escolar de manera que también potencie la comprensión transcultural y las posibilidades de cooperación entre individuos y grupos? ¿Qué han de hacer nuestros políticos y nuestros centros de formación docente para conseguir que todo esto sea posible?

Éstas son las cuestiones centrales a las que hay que responder para una *reinvención* contemporánea de la educación democrática, y sobre las que este libro intenta ofrecer algunas contribuciones. Existen al menos tres asuntos espinosos en la persecución de una enseñanza capaz de provocar el derecho genuino de aprender. En primer lugar, la cuestión de cómo construir esta práctica de enseñanza, que es más compleja, en las aulas y las escuelas. Esta nueva práctica debe gestionar la tensión que ciertamente existe entre un conjunto de expectativas comunes y altas respecto al aprendizaje y el reconocimiento de distintas rutas a través de las cuales los estudiantes desarrollen su inteligencia. Si se plantea bien, este proceso debiera también capacitar a los estudiantes para ir más allá de las expectativas comunes y desarrollar sus talentos particulares, de modo que se les permita «una excelencia configurada individualmente» (Gardner, 1991).

Las otras dos cuestiones tienen que ver con la formación del profesorado y su desarrollo, y con la política educativa. ¿Cómo podemos crear las experiencias de aprendizaje que mejor contribuyan a que los docentes enseñen de esa manera? ¿Y cómo desarrollar el marco de política educativa que sea capaz de apoyarles en tal empeño? La construcción de una educación democrática requiere conocimiento intenso

y extenso por parte de todos los actores del sistema. No puede lograrse mediante mandatos jerárquicamente establecidos o currículos a prueba de profesores, como tantos de los empleados por las políticas de reforma a lo largo de este siglo. Para crear el tipo de escuelas a que me estoy refiriendo, los profesores han de saber mucho más sobre el aprendizaje, la enseñanza, las organizaciones escolares y los cambios educativos.

En los capítulos siguientes hablaré con más detalle de los fundamentos de la política y de la preparación del profesorado que debería sustentar una educación democrática para todos los alumnos y alumnas.

CAPÍTULO 2

LAS LIMITACIONES DE LA BUROCRACIA EDUCATIVA

> Tenemos ante nosotros la tarea de reestructurar la totalidad de nuestro sistema educativo. No me refiero a hacer apaños. No me refiero a cambios graduales ni tampoco a reformas bienintencionadas. Se trata de reestructurar totalmente nuestras escuelas [...] Las empresas de éxito han descartado las prácticas arcaicas, pasadas de moda y completamente desacreditadas que todavía permanecen vivas en muchos de nuestros grandes distritos escolares. Esos distritos están organizados como una empresa de finales del siglo XIX: de arriba abajo, la gestión atenta al control de las órdenes,[1] un sistema diseñado para ahogar la creatividad y el juicio independiente.
>
> DAVID KEARNS, *An Education Recovery Plan for America*, 1988

Cuando los reformadores de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX crearon las organizaciones burocráticas sobre las que se asientan las escuelas de hoy en día tenían en mente muchas metas plausibles. Con el fin de sustituir un conjunto de escuelas unitarias y apenas financiadas, que educaban a los niños sin orden ni concierto, con profesores sin formación y escasos materiales, confiaban en construir un sistema que podría proporcionar un tratamiento igual y uniforme, con servicios estandarizados y decisiones asentadas sobre reglas predeterminadas.

Max Weber ([1946] 1978) describió la virtud fundamental de la burocracia como su capacidad «para especializar las funciones administrativas según consideraciones puramente objetivas... El cumplimiento *objetivo* de lo establecido significa, sobre todo, la ejecución de las tareas según reglas calculadas «sin tener en cuenta a las personas» (p. 215). Desgraciadamente, es esta misma *virtud* la que ha hecho de la enseñanza y del aprendizaje algo tan difícil en las escuelas modernas.

1. Una cuestión basada en el control mediante órdenes.

El reto actual de crear estrategias que contribuyan a una enseñanza apropiada a cada sujeto —necesaria para lograr altos niveles de éxito por parte de alumnos diversos— no fue el objetivo de las reformas del siglo pasado. Pretendían aplicar métodos de enseñanza «sin tener en cuenta a las personas», y lo consiguieron en gran medida. Su búsqueda del «mejor sistema posible» (Tyack, 1974) descansó sobre las técnicas de la gestión científica y modelos burocráticos de organización, bastante populares por entonces, que centralizaban la toma de decisiones, especializaban la gestión y funciones del personal, al tiempo que desarrollaban sistemas precisos de reglas para dirigir la producción. Además de inspirarse en empresas y fábricas, tomaron cosas prestadas de las escuelas alemanas y prusianas de la época, donde se podía apreciar la existencia de procedimientos centralizados y muy estructurados como la agrupación por edades y un currículum lineal, bastante acordes con una concepción del proceso educativo como si de una «cadena de montaje» se tratara. La imagen de una cinta transportadora donde se colocaba a los estudiantes, mientras los profesores desarrollaban sobre ellos una serie predeterminada de operaciones, era una metáfora potente en términos de orden y eficiencia.

Hoy, sin embargo, muchas de las personas dedicadas a la educación tienen bastante claro que, si se entiende a las escuelas como cadenas de montaje, su capacidad de respuesta a las demandas que han de afrontar es radicalmente muy limitada. Como dice un profesor: «¿Cómo podemos enseñar a los chicos de forma que lleguen a aprender? No creo que la estructura educativa actual sea ya capaz de conseguirlo. Es como intentar mover un buque de guerra con el motor de un remolcador» (citado en Poplin y Weeres, 1992, p. 40). Y parece que los esfuerzos sucesivos para perfeccionar la burocracia educativa sólo han conseguido empeorar las cosas. En un estudio de casos que Arthur Wise y yo misma realizamos a principios de los 80,[2] los profesores de tres distritos escolares del Atlántico medio nos informaron de que los esfuerzos de los políticos por mejorar las escuelas mediante la prescripción de procedimientos específicos para guiar la práctica de aula

2. Llevamos a cabo entrevistas en profundidad con 46 profesores, en 3 distritos de 3 estados diferentes para conocer los efectos de las políticas en las prácticas de los docentes. Los profesores fueron seleccionados al azar a partir de listas de todos los profesores de cada distrito proporcionadas por las asociaciones de profesores. Todos aquellos con los que se contactó se mostraron de acuerdo en ser entrevistados. La muestra se dividió entre profesores de primaria (47 %) y de secundaria (53 %), estando representadas todas las áreas de conocimiento. El grupo era representativo de los profesores de Estados Unidos a principios de los 80, con una media de edad de 41 años, y catorce de experiencia. Casi la mitad (47 %) tenía el título de licenciado. (Una parte importante de esta investigación se hace pública aquí por primera vez; ver también Darling-Hammond y Wise, 1985).

estaban afectando negativamente a la capacidad de los profesores para enseñar correctamente. Cuando se les preguntó si había algún tipo de política apta para llevarlos a abandonar la profesión, la respuesta más frecuente no hacía referencia a bajos salarios, a pobres condiciones de trabajo, ni a la falta de disciplina de los estudiantes o ni siquiera la falta de financiación. En lugar de esto, la respuesta más citada fue el exceso de regulación administrativa respecto a los métodos de la enseñanza, citada como la mayor amenaza contra su deseo de permanecer en la docencia. Los profesores albergaban el temor de que cualquier fórmula que supusiera mayor burocratización de su trabajo les convertiría en personas ineficaces, y contribuiría a eliminar las pocas satisfacciones que quedan en la enseñanza. Como decía un profesor: «La única cosa que me haría abandonar la enseñanza es que en algún momento llegaran a informatizar todos estos objetivos y nos obligaran a comprobar los informes de 38 chavales y 250 objetivos distintos. Creo que si llegara a suceder eso, abandonaría sin dudarlo, porque sentiría que estaba pasando más tiempo con informes que con los chavales».[3]

Para entender lo que es necesario cambiar en las escuelas de EE.UU. y las alternativas posibles es necesario, antes que nada, considerar cómo han llegado las escuelas a su estado actual, qué opciones se tomaron y en qué se apoyaron. Como ya señalé en el capítulo primero, muchos otros países han elegido rutas distintas, como, por ejemplo, invertir mucho más en la preparación de los profesores que obsesionarse en regulaciones excesivas de la práctica, crear escuelas más pequeñas y menos especializadas, donde se presta mucha más atención a una enseñanza dirigida a las personas y menos ofuscada en los procedimientos. Otras realidades serán posibles si somos capaces de imaginar en qué podrían consistir.

Este capítulo estudia cómo las políticas del pasado produjeron escuelas burocráticas y enseñanza en serie, y cómo los errores habituales de las escuelas de hoy en día continúan vinculados a la burocratización de las mismas, tal como se aprecia aún en la influencia de concepciones conductistas del aprendizaje, controles desmedidos del aprendizaje y la práctica de evaluaciones estereotipadas. Describo los resultados indeseables de este tipo de influencias y apunto hacia otras alternativas posibles y sus expresiones concretas.

1. La racionalización de la escuela

La aplicación de modelos de gestión científica a las escuelas de EE.UU. fue fruto de un entusiasmo desbordado por la eficiencia de los métodos de producción en cadena de Henry Ford. De ese modo, se pre-

3. Salvo que se advierta de lo contrario, las citas de profesores que se refieren en este capítulo proceden de la investigación que dirigí con Arthur Wise.

tendía hacer de las escuelas medios más eficientes para la obtención de un producto cuya uniformidad y calidad pudiera ser programada mediante procedimientos cuidadosamente determinados. Esto condujo a la adopción paulatina de cursos y libros de texto para secuenciar la enseñanza, de exámenes para evaluar el dominio del currículum, así como la distribución de los alumnos en distitintos grupos y grados. Se puso un gran énfasis en la preparación de los estudiantes para el mundo de trabajo en las fábricas que vendría a continuación. Los inspectores y los directores de los centros escolares asumían que los hábitos de puntualidad, regularidad, atención y el silencio eran predictores eficaces del éxito futuro en la sociedad industrial de entonces (Harry y Doty, 1874, p. 14).

En la mayoría de las escuelas urbanas, se usaba el castigo con los que hablaban, se movían o simplemente no obedecían; el fracaso se cifraba hasta el segundo e incluso tercer decimal; se hacía que los niños se alinearan en filas. Raras veces se les permitía hacer preguntas; su trabajo consistía en prácticas repetitivas y memorización que no daban lugar al pensamiento ni al análisis. Helen Todd (1913) informó que más del 80 % de los niños que trabajaban en las fábricas preferían las jornadas largas, sus ambientes sucios y el trabajo penoso a las condiciones que habían experimentado en la escuela.

Aunque las escuelas de hoy en día están menos militarizadas, arrastran consigo algunas de las marcas de sus orígenes fabriles. La fragmentación de las tareas escolares que pone el énfasis en la velocidad y en la limpieza, todavía vigente en la mayoría de las escuelas; el culto a las reglas, sean importantes o triviales, y la obsesión por las campanas o timbres, horarios y relojes, está muy arraigado en la cultura —*ethos*— de finales del siglo XIX en América, cuando se preparaba a los estudiantes para trabajar en fábricas o en tareas predeterminadas que no requerían de ellos, para nada, la comprensión de lo que hacían.

1.1. La aplicación de la gestión científica a la educación

El advenimiento del sistema de Taylor en la década posterior a 1910 fue el mejor pretexto para justificar la separación entre las responsabilidades de la nueva clase de gestores, a quien se le asignaba la función de pensar, y la de los ejecutores, limitados a realizar tareas rutinarias siguiendo los procedimientos desarrollados por aquéllos. Frederick Taylor (1911) lo dijo así de claro: «es necesario un tipo de hombre que planifique anticipadamente el trabajo y otro, completamente distinto, que lo ejecute» (pp. 37-38).

El sistema de Taylor estableció la mejor manera de hacer cualquier trabajo organizándolo de modo que cualquier trabajador pudiera llevar a cabo una pequeña tarea muy repetitiva, exactamente de la misma manera, especificando la cantidad y el tipo de trabajo

que debía ser hecho por cada trabajador cada día, y mediante un sistema de supervisión en el que un capataz supervisaba cada una de las tareas. Este sistema también creó departamentos de planificación para diseñar el trabajo, gestores y supervisores para coordinarlo, y administrativos para mantener registros de las entradas, salidas y procedimientos.

Aunque Taylor fue criticado por el hecho de que su sistema y plan de trabajo provocaba un número considerable de gente improductiva, sus técnicas se difundieron ampliamente por las escuelas, dando así lugar a la creación de diversos sectores de personal no docente. En 1890, el único personal no docente de la mayoría de los distritos era el inspector escolar. Hacia 1920, «había ya un universo de directores, ayudantes de directores, supervisores de materias especiales, directores de formación profesional y de economía doméstica, decanos, encargados de asistencia y administrativos, que no impartían ningún tipo de enseñanza pero que se preocupaban de una forma u otra de mantener el sistema en funcionamiento» (Lynd y Lynd, 1929, p. 210). Hoy el personal no docente constituye más de la mitad de la fuerza de trabajo de la educación en EE.UU. (Organization for Economic Cooperation and Development, 1995). Se supone que deben diseñar, planificar y llevar a cabo el seguimiento del trabajo de los profesores, de quienes, sencillamente, se espera que *hagan* ese trabajo.

1.2. El intento de perfeccionar el modelo de escuela factoría

El análisis de costes y eficiencia por parte de los expertos contribuyó a sustituir las escuelas pequeñas y *familiares* por otras de dimensiones enormes. William McAndrew, un inspector de Chicago, calculó que construir una escuela de 4.000 alumnos permitiría ahorrar 11,80 dólares por alumno si se la comparaba con una de 2.500 (1926, p. 61). Aunque diversos estudios posteriores demostraron que las disfunciones de los grandes centros impiden semejante ahorro (Public Education Association, 1992), la práctica arquitectónica de grandes escuelas mantiene, incluso hoy, conceptos tan burdos como esos sobrecostes y eficiencias.

El concepto de «escuela pelotón», que fue propuesto por por William Wirt en 1908, completó la reglamentación escolar. Con la finalidad de ahorrar espacios mal utilizados y resolver la masificación, diseñó un sistema para que los estudiantes circularan por la escuela de unas clases a otras entre diferentes profesores, que habrían de enseñarles diferentes materias durante cortos períodos de tiempo. Bajo este sistema, los profesores comenzaron a enseñar sólo una materia, una y otra vez a lo largo del día. Esta «maquinaria escolar mejorada», como Wirt la llamó, aligeró tanto los costes del espacio como también los de profesor por alumno.

Aunque la mayoría de los administradores estaba encantada con el «plan pelotón», no sucedía lo mismo con muchos padres y profesores, que veían de manera demasiado evidente que las largas filas de niños, desfilando de clase en clase, parecían (en expresión de una madre), «como cadenas de coches incompletos en la fábrica, moviéndose siempre hacia delante con un destornillador puesto o un tornillo por apretar mientras van circulando: estandarizados, mecánicos, patéticos» (Haley, 1994, p. 28). Sin embargo, el plan «eliminaba gastos», y se difundió rápidamente, hasta el punto de ser utilizado en la mayoría de las escuelas como sigue sucediendo hasta la fecha.

1.3. El nacimiento del papeleo

El control de la eficiencia de las organizaciones de forma sistemática requiere, desde luego, la creación de oficinas de planificación, y la contratación de legiones de oficinistas. Pronto se inventaron sistemas para controlar la compra y otras funciones. Mejorados tales sistemas con impresos *ad hoc* que requerían firmas por triplicado, «no sólo convirtieron el acto más simple (por ejemplo, solicitar una caja de tizas) en una operación importante y complicada, sino que también fueron exponentes de una gran desconfianza hacia los profesores y los directores, al forzarles a registrar cada acción, y dando al oficinista el derecho a decidir si debieran facilitarse o no los pedidos» (Calahan, 1962: 173). En 1914, un inspector de la ciudad de Nueva York, William H. Maxvell, advirtió que si los profesores hacían todo el trabajo administrativo que les pedían los expertos en eficiencia, «no tendrían tiempo ni les quedaría energía para enseñar». Estos temores se han convertido abrumadoramente, desde entonces, en realidad.

En muchos sistemas escolares de las grandes ciudades, tales procedimientos continúan funcionando exactamente del mismo modo que cuando se inventaron. Ahora, sin embargo, los impresos se cuentan por cientos y la solicitud del visto bueno paraliza con frecuencia cualquier acción sensata, facilitando así oportunidades de corrupción sin fin para poder hacer las cosas. Como dijo Maxwell, se consumen enormes cantidades de tiempo del personal en informes de asistencia, retraso, faltas a clase, exámenes, gastos, obligaciones del personal, uso del tiempo, horas acumuladas, porcentajes de aprobados, porcentajes de promociones, planes de enseñanza individualizados, etc. Los profesores se quejan amargamente del tiempo de enseñanza que deben sacrificar para alimentar el apetito insaciable de los administradores por los informes. A pesar de que trabajaban en distintos distritos, los profesores a quienes Art Wise y yo misma entrevistamos nos contaron historias como las siguientes:

> Lo que resulta pesado es tener que gastar tantísimo tiempo rellenando papeles innecesarios que no me dejan hacer otras cosas para los estudiantes [...] Entro a la escuela por la mañana y algunos chicos quieren hablar conmigo, y cuando quiero darme cuenta, alguien me ha entregado ya un impreso para que lo rellene y lo devuelva antes de 15 minutos [...] Pienso que la cantidad tan tremenda de papeleo es verdaderamente innecesaria.
>
> Registrar notas, anotarlas en hojas informatizadas, llevar registro de la asistencia; todo ello resta tiempo al proceso real de enseñanza. Antes de terminar la clase, hay que cumplimentar aquí o allá entre cinco o siete copias de tu asistencia. Podría hacerse una sola vez, entregarla en la secretaría y realizar ahí cuantas fuesen necesarias, en vez de tener que usar para eso un tiempo que debiera dedicar a enseñar y planificar.
>
> Si pudiéramos conseguir que la administración nos dejara solos y nos permitiera enseñar, seríamos capaces de [...] Probablemente gastamos el 30 % o incluso más de nuestro tiempo haciendo papeleo. Gran parte de eso es completamente innecesario, y la otra podría hacerla un ayudante del profesor o una secretaria. Tiempo que podríamos y que debiéramos utilizar para enseñar y que estamos empleando en el papeleo.

Una paradoja que la mayoría de los políticos y administradores todavía no ha sabido apreciar en su totalidad se refiere a que la demanda de papeleo que tiene como meta mejorar la rendición de cuentas de los centros, en realidad afecta negativamente a la productividad, en la medida en que resta tiempo a las funciones centrales de la escuela. En la lógica de la gestión burocrática, a mayores preocupaciones por los logros de la escuela y de los estudiantes, más tiempo dedicado a realizar informes sobre cada aspecto de la escolaridad, que son exigidos, además, por quienes están lejos de las escuelas. Se abre así un círculo vicioso: a medida que aumenta el papeleo reclamado de los profesores, de menos tiempo disponen para enseñar; cuanto menos tiempo tienen para enseñar, se provoca menos aprendizaje; cuanto menos aprendizaje, más demanda de papeleo dirigida a asegurar que los profesores enseñen del modo y manera en que la burocracia insiste en que han de hacerlo.

1.4. La consolidación del control jerárquico

La adopción de la gestión científica también significó excluir de los procesos de toma de decisión a los miembros de la comunidad y a los profesores. Tyack (1974) advierte al respecto que, aunque los inspectores escolares utilizaban a menudo el lenguaje de los «ingenieros sociales», en realidad estaban intentando reemplazar formas populares y directas de participación en la toma de decisiones descentralizada por los nuevos modelos burocráticos de un sistema cerrado y «no político,

donde las directivas surgían de arriba hacia abajo, los informes emanaban desde el final y cada paso del proceso educativo quedaba meticulosamente prescrito» (p. 40).

La imposición de un esquema jerárquico de toma de decisiones, así sobre asuntos importantes como triviales, se tornó todavía más fácil por la feminización del profesorado. La estructura escolar, a modo de un cartón de huevos, encabezada por un administrador o director varón, y compuesta fundamentalmente por personal femenino, fue ideada por un educador de Boston, John Philbrick, cuyo modelo de centro contenía 12 aulas constituidas por cincuenta y seis estudiantes y una profesora por aula. «Que el director se haga cargo de la supervisión general y el control de la totalidad —recomendaba Philbrick— y tenga un adjunto o subdirector, también varón, más tantas profesoras femeninas como aulas.» (1856, p. 263). Esto fue el germen de lo que Tyack (1974, p. 45) llamó el «harén pedagógico», donde rige la subordinación de las profesoras a las directrices emanadas de quienes están «por encima» de ellas.

La feminización de la enseñanza redujo simultáneamente los salarios de los profesores y la libertad que se les debiera permitir para ejercerla. Como a las mujeres se les pagaba menos que a los hombres, y muchas mostraban mejor disposición a acatar las órdenes, los comités escolares comenzaron a contratarlas. En un libro utilizado con frecuencia para la formación de las profesoras entre 1907 y 1930 se hacía hincapié en la necesidad de una «obediencia no cuestionada» como la «primera regla del servicio eficiente» que corresponde a las profesoras (Bagley, 1910, p. 10). Hacia 1911, cuando más del 70 % de los profesores eran mujeres, un estudio señalaba que su predominio «se ha debido en parte al carácter cambiante de la gestión de las escuelas públicas, a la especialización del trabajo escolar, al emprobrecimiento de la formación y la versatilidad requerida de las profesoras, así como a la disposición de las mujeres a trabajar por menos que los hombres... [Casi] todos los puestos de trabajo de las escuelas graduadas han sido copados por mujeres; los hombres sobreviven todavía en la escuela pública como «gestores o responsables administrativos». La escasa formación de las profesoras se consideraba una ventaja: «así estarán casi invariablemente de acuerdo con el trabajo propio de una escuela graduada» (Coffman, 1911, p. 82). Cuanto menos educadas las mujeres docentes, tanto mejor aceptaban y reclamaban la simplificación y rutina de sus tareas de enseñanza.

No todas las mujeres han estado satisfechas de su explotación en las escuelas públicas, ni prestas a ser gobernadas por los esquemas de gestión de los administradores. En 1880, una antigua profesora que más tarde se convirtió en periodista, Mary Abigail Dodge, deploraba la «degradación de las profesoras»:

> Con todo el tiempo rellenando informes estúpidos para los administradores, y registrando estadísticas carentes de significado, las profesoras apenas tenemos tiempo para enseñar [...] Los hombres que son capaces de realizar el trabajo de un hombre, no tendrán tiempo que gastar en tirar del mandil a una mujer e impedirle la realización de su tarea [...] Lo que una escuela no debiera ser, lo que nuestro sistema de supervisión está intentando por todos los medios, es convertir a la escuela en una fábrica, con inspectores en el lugar de los capataces, y las profesoras en el de los trabajadores. Los profesores, por el contrario, habrían de circular por las escuelas exactamente del mismo modo como los médicos por un hospital (Tyack, pp. 64, 82).

Otras denuncias contra la minusvaloración de la condición docente fueron proclamadas por Jane Addams, fundadora de Hull House, y miembro del consejo escolar de Chicago, y Ella Flagg Young, quien renunció a una plaza de ayudante de la inspección para protestar por la «degradación mezquina» causada por los sistemas de supervisión que alejaron a muchas mujeres y hombres del aula. La educadora inglesa Sara Burstall afirmaba que la educación en los Estados Unidos resultaba tan poco atractiva para los profesores que debían sentirse «como una pieza de una máquina», y seguramente eso llevó a que muchos terminaran por abandonar la profesión (Tyack, 1964, p. 259). Humanizar las escuelas y reconocer el papel del profesorado en la toma de decisiones fueron, junto con cuestiones salariales, las reivindicaciones fundamentales de las manifestaciones y huelgas de los primeros sindicatos de profesores.

Pero en vano. En los primeros años del siglo, las decisiones sobre la enseñanza, el currículum, la evaluación y el aprendizaje pasaron de las manos de los profesores, individual o colectivamente hablando, a las de los administradores, los editores y agentes del mercado de los libros de texto, así como a las de quienes tenían la función de elaborar pruebas de evaluación, por lo general a buen recaudo contra distracciones tales como contar con las necesidades de los estudiantes, de todos y cada uno de ellos. En gran medida, y por contraste con la tradición de muchos otros países, las decisiones básicas sobre estos asuntos están todavía fuera del alcance de los profesores que trabajan en las escuelas de Estados Unidos.

1.5. La definición de estándares

En las nuevas escuelas gestionadas científicamente, los expertos en eficiencia realizaron estudios sobre el tiempo para establecer los estándares del trabajo de aula: la cantidad de problemas aritméticos que los estudiantes debieran ser capaces de hacer en cada grado y a qué velocidad, las palabras que debieran ser capaces de deletrear, los hechos que debieran recordar. Las tareas del aprendizaje se elegían por-

que, al formar parte del libro de texto, eran fácilmente medibles, no debido a que llevaran al desarrollo de capacidades importantes. Los estándares se convirtieron en evaluaciones generalizadas tipo tests, que, tal como se suponía, habrían de resultar de gran valor para el profesorado. Como dice el experto en gestión Franklin Bobbitt, «si las tareas están bien definidas, una profesora puede saber en cada momento si está cumpliendo o no con lo que se espera que haga» (1913, p. 23).

Se suponía que los tests podrían servir para sustentar las relaciones con las familias, así como para cuestiones de incentivación de los docentes, lo que comportaba además que habrían de ser elaborados y corregidos fuera de las clases por «expertos» y no por los profesores. En caso contrario, ¿cómo podrían los inspectores garantizar al pueblo que los resultados eran científicos, que no había habido trampa, y que los resultados eran comparables? De este modo, resultó que los profesores de Estados Unidos, a diferencia de los de otras partes del mundo, perdieron control sobre el currículum y también sobre la evaluación.

Los tests también se utilizaron para clasificar a los estudiantes en distintos niveles, grados y programas, de modo que así, y tal como se presumía, los profesores pudieran enseñar a todos los alumnos distribuidos en grupos homogéneos. Se crearon niveles escolares donde organizar y separar a los estudiantes; reflejaban con bastante fidelidad, por cierto, niveles y clases sociales diferentes. En 1909, el rector de la Universidad de Hardvard, Charles Eliot, daba cuenta de cuatro de ellos en concreto, así como del tipo de educación diferenciada correspondiente a cada uno: el primero, naturalmente selecto, estaba destinado a gestores y líderes; había otros dos destinados a trabajadores cualificados y comerciantes; y uno, el último, el más amplio y «acogedor», que correspondía a los trabajadores manuales. En nombre de la eficiencia social, se llegó a un consenso según el cual, las escuelas urbanas debían «abandonar la idea excesivamente democrática de que todos somos iguales, y que nuestra sociedad está desprovista de clases», a fin de preparar a los estudiantes para que ocupen su lugar en la estructura social (Cubberley, 1909, pp. 56-57). El advenimiento de los tests de inteligencia —cociente intelectual— proporcionó la maquinaria y tecnología pertinente. Las adaptaciones del trabajo de Alfred Binet en Francia y de las escalas de inteligencia utilizadas en el ejército de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial, convertidas en baterías de pruebas a aplicar a los niños, cayeron como una tormenta sobre la educación en los años veinte. La tecnología de la evaluación referida a la norma supuso una contribución decisiva a los intentos de clasificar a los estudiantes; como es bien conocido, seleccionaba los ítems de una prueba según su capacidad de ordenar a quienes la realizaban distribuyéndolos según un curva normal, aunque artificialmente construida, pues reflejaba más el resultado de una comparación entre sujetos que la comprobación di-

recta del aprendizaje. Estos tests se utilizaban para clasificar a los estudiantes en niveles, y desde la escuela primaria.

Aunque algunos adujeron que la utilización de los tests para clasificar a los estudiantes en niveles podría contribuir a la justicia social, los motivos reales de esa práctica —así como los argumentos en los que se sustenta la utilización de puntuaciones del cociente intelectual para establecer cuotas de inmigración en Estados Unidos— han obedecido más que a otra cosa a determinadas políticas raciales y étnicas. Al igual que el psicólogo Henry Goddard se atrevió a establecer, a partir de sus experimentos con los tests en 1912, que el 83 % de los judíos, el 80 % de los húngaros, el 79 % de los italianos, y el 87 % de los rusos eran imbéciles, Lewis Terman, a su vez, demostró con el test de inteligencia de Stanford-Binet, que «[los indios, mexicanos y negros] debían ser segregados en clases especiales... No pueden dominar las abstracciones, pero sí pueden convertirse en trabajadores eficientes» (citado en Oakes, 1985, p. 36).

Terman encontró muchas desigualdades entre los grupos sociales con su test de inteligencia. La mayoría de ellas confirmaba sencillamente los puntos de vista de una época donde se sostenía que los distintos grupos sociales o étnicos eran también genuinamente desiguales en sus capacidades mentales. Sin embargo, cuando las chicas puntuaron más alto que los chicos en la versión del Stanford-Binet de 1916, revisó el test para corregir esta aparente desviación, seleccionando para ello ítems que arrojaran paridad de puntuaciones entre los sexos (Mercer, 1989). Otras desigualdades —entre estudiantes rurales y urbanos, estudiantes ricos y pobres, hablantes nativos de inglés e inmigrantes, blancos y negros— no fueron objeto, curiosamente, de revisiones parecidas, pues se asumía como natural por los artífices de los tests de esa época, que su validez era algo obvio, fuera de discusión.

Los análisis de los resultados de los tests fueron el principal caldo de cultivo para una controversia como la de la herencia y el ambiente sobre los orígenes de la inteligencia, y tuvieron una influencia desiva en cómo se percibía y se trataba a los niños en la escuela. Aunque algunos estudios encontraron correlaciones diferentes entre las medidas de la calidad escolar y las puntuaciones del CI, así como que los negros del Norte puntuaban mucho mejor que los blancos del Sur (Bagley 1925, Bond, 1934; Dearborn, 1928), la idea de que la educación podría realmente desarrollar la inteligencia en lugar de racionarla es un punto de vista que todavía no ha visto la luz hoy en día. Esta idea resulta aún hoy extraña en muchas escuelas de Estados Unidos.

También se potenció la separación por niveles mediante la descualificación del profesorado. En teoría, la clasificación por niveles permitía una enseñanza uniformada dentro de las clases. Los esfuerzos para manejar la diversidad categorizando a los estudiantes para procesarles mejor según métodos estandarizados, han constituido la pre-

tensión permanente de las escuelas gestionadas burocráticamente, y han dado lugar a docenas de clasificaciones en las escuelas modernas: los «dotados y talentosos», «adelantados», y «potencialmente dotados» por una parte; «alumnos de compensación», «de apoyo», «con dominio limitado de la lengua inglesa», «discapacitados para el aprendizaje», «con alteraciones emocionales», y una amplia gama de clasificaciones de educación especial, en el otro extremo.

A fin de cuentas, la necesidad que tiene la burocracia de procedimientos que permitan funcionar «con independencia de las personas», resulta ser la primera causa de su fracaso para gestionar el trabajo de educar bien a la gente.

2. Las bases burocráticas del fracaso escolar corriente

Con la perspectiva que da un siglo, podemos ver con cierto alivio que la peor de las locuras de aquellos defensores de la gestión científica de la educación ha quedado casi sólo en el recuerdo. Las estructuras escolares, no obstante, están profundamente arraigadas, todavía, en esa tradición. Aunque es verdad que las escuelas han cambiado en los últimos cien años, la mayoría de ellas sigue todavía organizada para impartir un currículum compuesto sobre todo de datos, orientado a la memorización, apoyado en estructuras que no permiten relaciones duraderas entre profesores y estudiantes, ni tampoco un estudio profundo del conocimiento. Todavía hoy se piensa que las escuelas son mejores y funcionan adecuadamente si las decisiones se toman desde la jerarquía; las políticas todavía se hacen desde las alturas del sistema y se pide a los gestores o administradores que las traduzcan en reglas y procedimientos que habrán de aplicarse abajo. Los profesores siguen las reglas y procedimientos (horarios de clase, currículos, libros de texto, criterios para la promoción, distribución tradicional de alumnos en grupos); y los estudiantes son procesados mediante el uso de esas estructuras y la aplicación de tales reglas.

Las causas más profundas de las limitaciones de los actuales sistemas escolares siguen nutriéndose, por lo demás, de las teorías conductistas sobre el aprendizaje, de la obsesión de prescribir el currículum, y de estructuras organizativas estancas y supuestamente especializadas, tal como surgieron de la mano de la gestión científica hace un siglo.

2.1. Las teorías conductistas sobre el aprendizaje

La mayoría de políticas empeñadas en controlar la enseñanza persisten en la idea de que el aprendizaje es simple y predecible. Los psicólogos de la educación que desarrollaron las teorías del aprendizaje

en la primera mitad del siglo XX, mediante la manipulación de la conducta de ratas y palomas en sus jaulas y cajas, haciéndoles aprender conductas arbitrarias que nunca habían desarrollado en sus hábitats naturales, reforzaron este punto de vista. Como explicó la presidenta de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Ann Brown, en su discurso de 1994, al estudiar las conductas provocadas artificialmente en animales, y derivar a partir de ellas conclusiones a aplicar entre diversas especies y contextos, los psicólogos conductistas creyeron que los niños también podrían aprender destrezas simples sólo mediante la práctica descontextualizada bajo condiciones de refuerzo positivo y negativo. Como a las ratas y palomas, sujetos de los primeros experimentos conductistas del aprendizaje, también se quería pedir a los niños que recorrieran laberintos y apilaran cajas, y asimismo se les examinó de sus capacidades de desarrollar tareas arbitrarias que no tenían significado intrínseco para ellos (Brown, 1994).

Los conductistas hicieron algunos estudios acerca de qué era lo que pensaban los sujetos acerca de lo que habían experimentado, pero apenas intentaron comprender cómo la gente aprendía a hacer cosas complejas, o cómo funcionaba en la vida real. Watson, en 1913, argumentó que, debido a que es imposible validar los informes introspectivos de quien aprende, el psicológico científico sólo debía confiar en la conducta externa. Skinner, en 1961, rechazó explícitamente conceptos tales como desarrollo intelectual o comprensión, tachándolos de términos «mentalistas», «puramente inferenciales», y por lo tanto no válidos ni dignos de ser tenidos en cuenta. El aprendizaje era simplemente la provocación de conductas específicas bajo situaciones concretas de condicionamiento y refuerzo (Skinner, 1961, p. 161). El aprendizaje tenía lugar cuando las conductas recompensadas se repetían una y otra vez.

La gran fe de Skinner en que el aprendizaje complejo pudiera producirse al presentar estímulos e inmediatamente reforzar las respuestas correctas le condujo a resucitar la idea de la máquina de enseñanza (Skinner, 1954), originalmente pensada en los años 20 (Pressey, 1926). Las primeras no eran sino aparatos simples que presentaban información factual en pequeñas porciones, formulaban preguntas muy simples, presentaban espacios en blanco dentro de ciertas proposiciones que habían de responder y cumplimentar los estudiantes, a quienes les ofrecían información inmediata sobre las contestaciones correctas e incorrectas. Los principios de esta «ingeniería conductista de procedimientos de enseñanza» (Holland, 1960) hablaban de proporcionar pequeños fragmentos concisos de información para ser dominados en una secuencia predeterminada, respuestas cortas a ser aprendidas de memoria, refuerzo inmediato de las respuestas correctas, muchas oportunidades para una ejecución correcta (lograda mediante la ejecución de tareas en el nivel más simple posible), una progresión gra-

dual de las destrezas simples de los individuos, que habrían de acumularlas en ejecuciones más complejas y en la utilización del refuerzo (recompensas y castigos), y el intento de mantener la participación de los estudiantes en el programa.

A pesar de que los treinta años más recientes de investigación en psicología del desarrollo cognitivo desacreditan el valor de los puntos de vista conductistas, sus principios continúan influyendo en la educación hoy en día. Los materiales de instrucción programada, las series de cuadernos de trabajo y libros de lectura, los programas curriculares basados en la competencia, las estrategias de evaluación de respuesta múltiple, y muchos manuales de enseñanza —incluyendo algunos con «orientaciones» sobre lo que los profesores deben decir y lo que los estudiantes deben responder—, demuestran el poso tan potente que aquellas ideas todavía tienen sobre el currículum actual.

La influencia del conductismo ha sido poderosa en la educación por dos razones importantes: la primera, su presunta predecibilidad, su concepción de los niños como material bruto y pasivo, y su técnica consistente en descomponer las tareas complejas en unidades más simples, lo cual permite una secuencia ordenada y uniforme. Todo esto encaja como anillo al dedo dentro de los principios constitutivos de una burocracia gestionada científicamente. En segundo lugar, las debilidades de la profesión docente y la formación de los profesores han favorecido las orientaciones más simplificadoras de la enseñanza, y han evitado, de ese modo, mucha de la oposición intelectual organizada que se podía haber planteado contra aquellos planteamientos y simplificaciones.

En las escuelas de Estados Unidos ha brillado por su ausencia, salvo algunas excepciones a destacar, una oposición fuerte, asentada sobre el conocimiento de los niños y su aprendizaje, y apuntalada por la convicción de que los profesores tienen algo que decir sobre la educación. Aunque muchos profesores han sentido personalmente que las directrices conductistas no satisfacían en absoluto las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje escolar, la profesión como tal no ha sido capaz de hacer algo efectivo al respecto; muchos han tenido que «esconderse», encontrar entornos inusuales en los que realizar su práctica, o abandonar la enseñanza cuando no podían resistir tantos reglamentos y directrices de sus prácticas. Como decía David Kearns, un alto directivo anterior de la Xerox Corporation (1998): «es un comentario tosco sobre la naturaleza de nuestras escuelas, pero los profesores mejores y más brillantes [...] han de ser "delincuentes astutos" para hacer su trabajo correctamente. Los buenos profesores no encajan bien en las burocracias organizadas, pues su trabajo no consiste en procesar a estudiantes como se podría hacer con ratas, sino educarlos».

2.2. Los controles del currículum

Muchos estados y distritos escolares continúan en la actualidad prescribiendo un currículum estándar, regulado hasta en sus mínimos detalles. Durante los años ochenta, por ejemplo, se requería de los profesores de Filadelfia que enseñaran un currículum construido mediante esquemas diarios de clase, secuenciados y bien pautados, además de actividades y deberes prefijados, tests y orientaciones para poner notas; un currículum, en suma, que tenía que aplicarse con independencia de las necesidades y logros de los estudiantes. Como denunció un representante sindical, no se permitía ninguna desviación en razón de «las diferencias en las clases, grupos de apoyo o de enriquecimiento, o por cualquier otro motivo». La guía curricular reflejaba una visión muy pobre del aprendizaje, fragmentaba habilidades básicas como la lectura o las matemáticas en apartados tan reducidos, discretos y aislados que los estudiantes capaces de aprenderlas serían, en realidad, una excepción en vez de la regla general. El sistema requería mucho papeleo y divorciaba completamente la enseñanza del aprendizaje. Un profesor describió la situación como un círculo vicioso: «recibo mensajes contradictorios, "no vas por donde debes", dice el director, y yo digo: "claro, eso es porque mis chicos tienen problemas para entender esto"; y el director insiste: "no importa, tienes que ir por donde marca el currículum"; y dos minutos después: "tienes cinco chavales que han suspendido las matemáticas, ¿qué estás haciendo al respecto?", y yo: "precisamente por eso sigo aún con este tema hasta que los chavales lo aprendan", y él continúa: "no, has de seguir el currículum establecido"». (Andrias, Kenevsky, Streib y Traugh, 1992, p. 14).

Cuando los profesores se enfrentaron contra dicho currículum, les acusaron de insubordinación, hasta que el sindicato finalmente se salió con la suya, al conseguir que hubiera otro diferente «no absolutamente prescrito». Incluso cuando el currículum se convirtió en optativo para el sistema en su conjunto, el distrito siguió insistiendo en su aplicación como tal, también en las escuelas con altos niveles de pobreza y marginación social. Como desgraciadamente ocurre con tanta frecuencia, los enfoques más contraproducentes siguieron aplicándose de forma rígida en las escuelas a las que acudían los estudiantes más desaventajados, y que más habrían necesitado una enseñanza sensible a sus realidades.

La historia de Filadelfia no era única. Se adoptaron iniciativas similares en muchos distritos a lo largo y ancho de la nación durante los años ochenta, y muchas de ellas todavía funcionan de ese modo. En Washington se introdujo en esa época un currículum muy prescriptivo, impuesto de una forma rígida, basado en competencias y objetivos de conducta, y ha seguido vigente incluso en los años en los que los niveles de rendimiento del distrito han caído en picado.

Muchos profesores en el distrito estaban ciertamente preocupados por la exigencia de no modificar su enseñanza en orden a responder mejor a las necesidades de los estudiantes. Un profesor del distrito de Columbia decía:

> Actualmente hemos aplicado un currículum basado en el desarrollo de competencias específicas (CBC): te dan las orientaciones, y cada día, cuando los estudiantes llegan a la clase, se supone que tú has de tener los objetivos de conducta escritos en la pizarra, y una lista de ayudas instructivas, etc. Esto significa que cada día tienes que cumplir a, b, c, y lo que figure en la pizarra. Pero las cosas no funcionan de un modo tan preciso. Entran en tus clases y comprueban asuntos como: «¿dónde están tus metas?, ¿se han cubierto hoy, durante este período de clase?». Eso carece de fundamento porque depende de cuán preparados llegan a las clases los estudiantes; si vienen preparados con lo que les has dado el día anterior, vale, pero si no vienen, pues hombre, tienes que repasar otra vez la clase del día anterior, quizás has de recomponer lo que habrías de hacer hoy, y puede que estés a bastante distancia de la meta que te habías marcado.
>
> Esto hace [que la enseñanza] sea rígida. No me opongo a tener objetivos conductuales. No pongo objeciones a escribirlos en la pizarra. Pero la idea de que debiera ser capaz de producir «un bang, bang», exactamente eso y de ese modo todos los días, no es más que una ficción. Los niños pueden formular una pregunta, y tú dices «bueno no, no te la puedo contestar justamente ahora porque tengo estas metas a las que se supone que debo llegar hoy, y sencillamente no me queda tiempo». Tienes que tratar con lo que ellos quieran saber, cuando ellos quieran saberlo, o de lo contrario perderán el interés.

La búsqueda constante por parte de los sistemas escolares de un *currículum a prueba de profesores* continúa sustentada sobre una desconfianza profunda en las capacidades de los profesores para tomar decisiones sensatas acerca de cómo y qué debieran aprender los estudiantes. Desgraciadamente, un currículum a prueba de profesores es también un currículum a prueba de estudiantes. Tal currículum ignora el hecho de que los estudiantes llegan a clase con diferentes preconcepciones, niveles de comprensión y estilos de aprendizaje. Las directrices curriculares detalladas se basan en la idea de que los aprendices son pasivos porque el supuesto alternativo —que los estudiantes son generadores de ideas capaces de articular problemas, y cuyas motivaciones y capacidad importan— desafiaría la misma predeterminación de las tareas a aprender. Más aún, lo que se puede fijar fácilmente en guiones, secuencias y evaluaciones estandarizadas, representa tan sólo los aspectos más triviales del conocimiento que debiera perseguirse.

Los libros de texto obligatorios exacerban todavía más el problema. Como Harriet-Tyson Bernstein (1988) escribe en su análisis de la producción de libros de texto, la influencia de grupos de presión donde hay un sistema estatal de adopción de libros de texto conduce

al problema de la *superficialidad*: breves alusiones a miles de ideas del agrado de todos pero nada de análilsis en profundidad de alguna de ellas. Como consecuencia de ello, los textos se escriben de manera tan superficial que apenas tienen sentido, y casi nunca presentan la variedad de puntos de vista, análisis de las ideas, ni discusión sobre posibles debates y controversias de un tópico, o las diferentes fuentes primarias de datos desde las que se pueda extraer conclusiones. En matemáticas, los textos exigen cubrir docenas de unidades cada año. Se lleva a los estudiantes de unas listas a otras de problemas, y se va haciendo como un desfile de unidad en unidad, aplicando algoritmos en lugar de transformarlos en conceptos y comprensión. Debido a que los estudiantes no entienden realmente lo que han visto a lo largo del curso, tras enseñar los mismos tópicos año tras año, muchos se gradúan con muy poca capacidad para utilizar las matemáticas más allá de las operaciones simples (McKnight *et al.*, 1987; Educational Testing Service, 1989*a*).

En contraste, las pautas curriculares en muchos otros países se apoyan y centran mucho más en la comprensión de las ideas principales y en el desarrollo de ejercicios reflexivos. Una evaluación internacional reciente de los currículos de matemática y ciencia mostró que los planes de EE.UU., así como los libros de texto, cubrían muchos más tópicos con menor profundidad y mayor repetición, y con menor atención a las habilidades complejas de pensamiento en comparación con la mayoría de los demás países (Schmidt, McKnight, y Raizen, 1996). Así, por ejemplo, mientras que en un libro de texto típico de 5.º grado de matemáticas de los Estados Unidos se tratan más de treinta tópicos, el marco curricular japonés del primer año de la escuela secundaria obligatoria tiene cuatro objetivos básicos en matemáticas: ayudar a los estudiantes a 1) profundizar comprensión de las integrales, 2) comprender el significado de las ecuaciones, 3) comprender las relaciones funcionales, y 4) profundizar en la comprensión de las propiedades de las figuras del espacio. Estos objetivos se traducen en sólo tres grandes temas del programa. Con relación a aspectos tales como la aplicación, se recomienda a los profesores que «pongan el acento en la comprensión del significado de la misma, y descuiden los cálculos formales» (Schmidt, McKnight, y Raizen, 1996; Ministry of Education, Science, and Culture, 1983, p. 37). El énfasis se pone en el desarrollo de la comprensión más que en la aplicación formal de algoritmos, hacer muchos problemas o dar muchos temas. En una clase japonesa típica, los estudiantes pueden pasarse todo un curso entero demostrando y discutiendo las distintas soluciones a un mismo problema. Al planteárselo desde distintas perspectivas, reflexionar sobre el modo cognitivo de encararlo y corregir posibles concepciones equivocadas, aprenden a pensar de manera flexible. Los estudiantes, así, logran desarrollar y comprender diferentes estrategias para la resolución de problemas, y son capa-

ces de aplicar lo que han aprendido a nuevas situaciones en lugar de salir de la clase con un conjunto de reglas pobremente comprendidas y un gran número de problemas similares resueltos con algoritmos repetitivos. Tras años de cultivo de este enfoque del aprendizaje, el estudiante japonés medio obtiene en matemáticas puntuaciones que superan las del 5 % más alto de los estudiantes de Estados Unidos (McKnight *et al.*, 1987).

Los currículos tan reglados de los Estados Unidos exacerban frecuentemente el problema de tener que cubrir los contenidos mediante listas de cientos de objetivos de aprendizaje, con sus correspondientes temas y exámenes, que han de ser aprobados antes de pasar al siguiente conjunto de objetivos para enseñarlos y evaluarlos. Y han de realizarse muchos informes sobre la enseñanza y la evaluación de dichos objetivos. Generalmente, las puntuaciones tope que indican «el dominio» se establecen y usan como criterios de promoción y decisiones para el emplazamiento curricular de los estudiantes.

La utilización de currículos altamente prescriptivos ha sido una práctica generalizada en los sistemas escolares de las grandes ciudades, así como en bastantes estados sureños donde es tradicional la existencia de fuertes controles centralizados. Se trata, por añadidura, de contextos donde la escasez de inversiones en educación hace difícil reclutar y retener a un cuerpo de profesores bien formados. De este modo, la escasa confianza en la capacidad profesional de los profesores se asocia con tradiciones de control jerárquico de arriba abajo, y la estrategia más destacable para la mejora de la educación consiste, curiosamente, en la aplicación de enfoques obsesionados en la evaluación de los profesores.

La evidencia nos muestra que los mandatos curriculares altamente prescriptivos no mejoran el aprendizaje de los estudiantes, especialmente si se centran en el control de la enseñanza. Resulta ilustrativo el estudio que se realizó sobre un programa de Aprendizaje para el Dominio en Chicago. Se descubrió que el programa —una serie de unidades de lectura y matemáticas organizadas en torno a cientos de objetivos secuenciales y ligadas a tests referidos al criterio— produjo «menos satisfacción, competitividad, dificultad, y procesos superiores de pensamiento en el ambiente de aprendizaje de los [estudiantes]», que lo que existía con anterioridad a la puesta en práctica del mismo (Talmage y Rasher, 1980, p. 32). Los profesores se quejaron de la cantidad de trabajo administrativo, también del supuesto subyacente según el cual, los estudiantes aprenderían exactamente del mismo modo, así como de la idea de que la adición de destrezas simples provocaría la adquisición de habilidades reales y más complejas. Hacia 1981, incluso las familias empezaron a sospechar de que esos supuestos eran incorrectos; un grupo de ellos inició un proceso judicial contra las escuelas públicas de Chicago exigiendo que el programa fuera retirado,

pues se trataba, desde su punto de vista, de una negligencia educativa. Y es que, en efecto, aunque las puntuaciones de los estudiantes habían subido en los tests específicos del programa, habían descendido de forma importante en otras pruebas externas de lectura mientras el programa en cuestión se había estado aplicando. Cinco años después, el comité retiró aquella prescripción curricular.

Se podría aducir que el caso de Chicago es sólo un ejemplo de los peores posibles. Sus materiales curriculares fueron criticados por Kenneth Goodman, un antiguo presidente de la Asociación Internacional de la Lectura, porque estaban hasta mal escritos, carecían de oportunidades para la lectura sostenida y para conectar el lenguaje con el significado, así como por carecer de cualquier concepción defendible sobre el desarrollo lingüístico. Podría decirse por parte de alguien, entonces, que si tal currículum hubiera estado bien diseñado, habría producido mejores resultados. El problema, sin embargo, tiene raíces mucho más profundas. Anne Bussis (1982) sostiene que los currículos de lectura temprana que están muy basados en pruebas tipo tests, ampliamente difundidas por todos los Estados Unidos, han producido una situación incongruente: los niños que mostraban un buen dominio en las destrezas medidas, realmente no sabían leer, mientras que, a su vez, los buenos lectores no eran capaces, en ciertas ocasiones, de demostrar su dominio de las destrezas consideradas por los tests como «pre-requisitos» para la lectura. Bussis puntualiza al respecto: «una persona ajena al mundo de la investigación, la política y la práctica educativa podría preguntarse legítimamente cómo se ha podido permitir que suceda algo así... Se trataría de un comentario de lo más oportuno» (p. 239). La sospecha de esa persona podría responderse apelando a la necesidad de controlar a las escuelas y profesores, u ofreciendo garantías de que situaciones incongruentes como esas desaparecerán en el supuesto de diseñar un currículum perfecto. Pero el extraño podría continuar preguntándose cómo podría resolverse legislativamente el problema de acomodarse y responder a las diferencias de los estudiantes, y si el currículum perfectamente diseñado y mandado sería apto para atender de alguna manera a los caminos diferentes del aprendizaje, que «recuerdan más el vuelo de una mariposa que la trayectoria de una bala» (Jackson, 1968, p. 167)

2.3. La orientación del currículum y la comprensión

La investigación reciente sobre el aprendizaje explica la insatisfacción casi visceral de muchos profesores con los diseños curriculares muy racionalizados. Ha demostrado ampliamente que los estudiantes a los que se les enseña a memorizar fragmentos aislados de una mínima unidad de información, así como a aplicar algoritmos simples, son capaces de devolver información como loros, por medio de respuestas

similares al modo en que se les proporcionó la información. Pero estos estudiantes apenas desarrollan la capacidad de utilizar la información en circunstancias nuevas, o conectar ideas de diferentes lecciones, materias o ámbitos de pensamiento. Es decir, en realidad no han llegado a comprender. Su conocimiento es inerte: no puede ser recordado, transformado, o aplicado de manera significativa a problemas o situaciones que requieran la síntesis o manipulación de aquello que se supone que han aprendido (Brown, 1994; Gardner, 1991; Good y Brophy, 1986; Schoenfeld, 1988).

Lo que resulta aún más alarmante es que el aprendizaje memorístico puede hacer que los estudiantes pierdan la confianza en la comprensión intuitiva del lenguaje y los números con que han llegado a la escuela. Cuando repetidamente se les pide que memoricen datos aritméticos y que apliquen reglas de manera irreflexiva como «llevar uno» o «suprimir el cero», por ejemplo, puede darse la circunstancia de que sean incapaces de razonar las cosas, de estimar si su respuesta es plausible, o de afrontar un problema que no se les haya planteado con anterioridad. En realidad comprenden menos en lugar de más conforme van avanzando en la aplicación de algoritmos a situaciones que carecen para ellos de significado porque son abstraídas de la experiencia real (Gardner, 1991; Gardner y Winner, 1982; Strauss, 1982). Los psicólogos cognitivos han encontrado que incluso estudiantes bien educados en escuelas de secundaria y universidades, con frecuencia no comprenden verdaderamente conceptos que supuestamente habrían aprendido de sobra. Aunque son capaces de enunciar principios de física, teoremas matemáticos, o ideas de la ciencia social en abstracto, y pueden repetir como loros estos conocimientos de la misma manera en que los aprendieron, no logran extrapolarlos a nuevos problemas. En vez de eso, echan mano con frecuencia de preconcepciones primitivas y erróneas, de algoritmos, y de estereotipos que la educación formal no ha llegado a corregir (Gardner, 1991).

Por el contrario, los estudiantes que han tenido oportunidades de realizar un aprendizaje activo, proyectos, discusiones e investigación centrada en el cultivo de habilidades complejas de pensamiento, son más capaces de recordar y aplicar lo que han aprendido que los que lo hicieron sólo de memoria. La gente aprende mejor cuando establece conexiones entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo, cuando puede relacionarlo con sus experiencias y sacar mayor significado de ellas, cuando puede ver cómo las ideas se relacionan entre sí, y cuando puede utilizar lo que ha aprendido en casos concretos (Brown, 1994; Gardner, 1991; Shulman, 1987; Darling-Hammond, 1993). Las estrategias de aprendizaje activo producen logros similares a otros métodos memorísticos en los tests de habilidades básicas, pero, por añadidura, contribuyen en mayor medida al desarrollo de capacidades de solución de problemas, curiosidad, creatividad, independencia, y sentimientos

positivos hacia la escuela (Horwitz, 1979; Peterson, 1979; McKeachie y Kulik, 1975; Soar, 1977; Dunkin y Biddle, 1974; Glass *et al.*, 1977; Good y Brophy, 1986; Resnick, 1987*a*). Una enseñanza centrada en la comprensión y aplicación de ideas —aunque en algún momento se pensó que sólo resultaba apropiada para estudiantes selectos de alto nivel de capacidad— ha resultado ser más efectiva que la enseñanza memorística para todos los estudiantes, con independencia de sus niveles de logro inicial, de ingresos familiares, y de sus entornos culturales y lingüísticos (García, 1993; Knapp, Shields y Turnbull, 1995; Braddock y McPartland, 1993).

El trabajo escolar que resulta más fácil de legislar tiende, sin embargo, a no establecer conexiones con la experiencia y a ocurrir de manera pasiva. Las ideas fascinantes que podemos explorar mediante biografías, debates, escritos y modelos, se reducen a fichas de clase, datos discretos y definiciones a memorizar. Palabras que podían ser aprendidas conforme se van leyendo en la literatura utilizada en los propios escritos de los estudiantes, se convierten así en ítems descontextualizados dentro de una lista sin sentido. Ecuaciones, que se podían aplicar en la resolución de un problema científico o matemático, se convierten en un fragmento más de información que los estudiantes regurgitan sin comprender su significado o su propósito.

El afán de prescribir grandes cantidades de contenido que se han de impartir puede perjudicar seriamente las tareas necesarias para desarrollar una comprensión genuina. En tal caso, suelen suceder dos cosas: en primer lugar, la cantidad de materia impide una investigación seria sobre los contenidos, o el uso de estrategias que estimulen el aprendizaje en profundidad, tales como hacer que los estudiantes realicen problemas de investigación, evalúen estrategias alternativas, debatan conceptos y escriban con detalle sobre lo que han encontrado. El currículum sigue su marcha con independencia de que los estudiantes hayan comprendido o no verdaderamente los conceptos fundamentales. En segundo lugar, el contenido se transmite y evalúa a un nivel superficial: los tests de respuesta corta y respuesta múltiple permiten que algunos estudiantes tengan éxito sin haber comprendido realmente, o sin poder responder y aplicar lo que saben en situaciones posteriores.

El Sistema Nacional de Evaluación del Progreso Educativo (NAEP) viene haciendo públicas preocupaciones como esas desde hace mucho tiempo. El informe de 1981 sobre la evaluación de la lectura advertía que «sólo un 5 o un 10 % de los estudiantes son capaces de ir más allá de la lectura inicial de un texto. La mayoría se muestra realmente confusa cuando se le solicita que explique o defienda sus puntos de vista». Los evaluadores del NAEP concluyeron que «los métodos actuales de enseñanza y de evaluación de la lectura requieren respuestas cortas y pensamiento de bajo nivel cognitivo, lo que conduce a poner el énfasis en las opiniones superficiales y tópicas, en menoscabo de un pensa-

miento razonado y disciplinado, [por lo tanto] no es sorprendente que los estudiantes no logren desarrollar un pensamiento más comprensivo y habilidades analíticas» (p. 5).

Desde 1981, todos los informes anuales del NAEP se han hecho eco de preocupaciones similares sobre el rendimiento de los estudiantes en tareas que exigen desarrollo intelectual profundo en escritura, matemáticas, ciencia y humanidades. Los datos nacionales demuestran que cuando los políticos comenzaron a introducir medidas de rendición de cuentas basadas en los tests en las escuelas de los Estados Unidos descendió la utilización de los métodos de enseñanza apropiados para el aprendizaje de habilidades más ricas y complejas. Entre 1972 y 1980, las escuelas públicas mostraron un declive en el uso de discusiones centradas en los estudiantes, de la lectura y el trabajo de campo o de laboratorio (Centro Nacional de Estadística Educativa —NCES—, 1982*a*, p. 83), y, por el contrario, un aumento de técnicas tales como la instrucción programada.

Las críticas durante los ochenta a las escuelas de los Estados Unidos confirmaron muchos de los efectos derivados de la regulación del currículum. El estudio de Ernest Boyer (1983) sobre centros de secundaria documentó el predominio del aprendizaje pasivo y orientado a la memorización, basado en «fragmentos de información no examinada ni analizada». Boyer advirtió: «la presión se centra en enseñar aquellas destrezas que se puedan medir y registrar. Como dijo un profesor, "dependemos tanto de los niveles de aprendizaje susceptible de registro y medición según los tests normalizados a nivel de cada comunidad o nacional, que ignoramos la enseñanza de todo aquello que no pueda ser medido con facilidad"» (*p. 90*).

John Goodlad (1984) encontró en un estudio realizado sobre más de mil aulas que la mayor parte del currículum sólo exigía y validaba como apropiados ciertos modos de conocimiento y aprendizaje y no otros. Pudo apreciar que los estudiantes escuchaban, leían pequeños fragmentos de los libros de texto, respondían a preguntas breves del final del capítulo o de las fichas de clase y participaban en exámenes de respuesta corta y múltiple. Tras el discurrir de una experiencia escolar como ésta, que suele durar entre una o dos semanas, el mismo proceso comienza de nuevo con la siguiente sección del libro de texto. Los estudiantes que no han aprendido no tienen oportunidad de volver sobre el trabajo, analizar sus errores, o intentarlo hasta que hayan *aprendido*, aunque, sin una investigación verdadera sobre lo sucedido, el aprendizaje no pasa de ser superficial por necesidad. Incluso a aquellos que tuvieron éxito en ese tipo de ejercicio perfectamente acotado, sólo se les pide que recuerden la información, no que analicen su credibilidad, evalúen puntos de vista distintos, ni desarrollen su propia habilidad para *hacer* ciencia, o historia, o matemáticas, o literatura, mediante la creación de sus propios productos.

2.4. La enseñanza y la evaluación

Aunque Gardner (1991) está en lo cierto cuando afirma que ninguna nación ha conseguido crear escuelas que de forma generalizada enseñen para la comprensión, las evaluaciones internacionales revelan que las escuelas de Estados Unidos se dirigen al logro de esta meta en menor medida que lo hacen las de aquellos países europeos y asiáticos cuyos rendimientos en este sentido son más altos (McKnight *et al.*, 1987; Schmidt, McKnight y Raizen, 1996). Los hallazgos de este tipo de estudios, no sólo muestran diferencias en los métodos de enseñanza y los libros de texto; también han revelado el hecho de que las pruebas de evaluación de otros países se apoyan sobre muestras de trabajo de los estudiantes, ensayos y exámenes orales elaborados y calificados por los profesores, mientras que casi toda la evaluación de Estados Unidos consiste en tests de respuesta múltiple que versan sobre habilidades básicas, y son corregidos con referencia a la norma. Como concluyó el experto en evaluación George Madaus en un estudio extenso sobre la evaluación estandarizada utilizada habitualmente en matemáticas y ciencias: «los tests que suelen realizar los estudiantes enfatizan el pensamiento y conocimiento de bajo nivel... Estos tests no siguen tan siquiera las recomendaciones actuales de los expertos en el currículum de matemáticas y ciencias» (Madaus *et al.*, 1992, p. 7). Cuando Madaus y su equipo de investigación analizaron todos los ítems de los doce tests estandarizados más utilizados en matemáticas y ciencias, así como las pruebas incluidas en los libros de texto de los grados cuarto y octavo de la educación secundaria superior, encontraron que sólo el 3 % de los ítems de los tests de matemáticas medían conocimientos de alto nivel conceptual (habilidad de poner ejemplos y aplicar conceptos, por ejemplo), y sólo un 5 % miden capacidades más complejas de pensamiento (razonamiento que va ya más allá del simple reconocimiento y la aplicación de algoritmos rutinarios). Los porcentajes correspondientes a los tests de ciencia eran algo más altos, pero incluso por debajo del 15 %, tratando conjuntamente las pruebas tipo test y las que se incluyen en los libros de texto. También encontraron que las concepciones del conocimiento subyacentes a los tests entraban en conflicto con lo que muchos profesores sostenían sobre lo que debiera ser un aprendizaje valioso, y reforzaban un enfoque del aprendizaje memorístico, especialmente en clases cuya población se compone sobre todo de minorías, y en las que la instrucción al uso estaba directamente orientada a la cumplimentación de los tipos de tests mencionados.

Los tests de respuesta múltiple también han mermado de manera importante la atención prestada a la composición escrita en la escuela. Una evaluación al respecto por parte de la NAEP (1990) encontró

que a la mayoría de los estudiantes (61 %) del grado undécimo se le pide escribir un trabajo de tres páginas menos de una vez al mes, y a veces ni siquiera eso. Sólo al 8 % se le pide que escriba un trabajo de tres o más páginas al menos semanalmente (Educational Testing Service, 1990; Office of Research, U.S. Department of Education, 1993). Como consecuencia de esto, la evaluación de 1990 descubrió que sólo el 2 % de los estudiantes del grado referido era capaz de escribir de forma «elaborada», y menos del 20 % podía ejecutar correctamente una tarea que requiriera una escritura analítica.

Tras dos décadas de investigación, los miembros de la NAEP, el Comité Nacional de Investigación y el Comité Nacional de Profesores de Inglés y Matemáticas, entre otros, han atribuido el bajo nivel de rendimiento de los estudiantes en tareas de resolución de problemas y de pensamiento crítico al énfasis exagerado que las escuelas ponen en los tests de respuesta múltiple sólo referidos a habilidades básicas (Darling-Hammond, 1991). «Como quiera que este tipo de pruebas objetivas tienden a provocar una enseñanza equivalente, el abanico de métodos utilizados en el aula por los profesores es muy restringido, y la profesión docente se descualifica... A lo largo del tiempo y de manera acentuada con la generalización de los tests, la enseñanza cada vez se ha ajustado más a los tests» (Smith, 1991, p. 10). Es decir, cuando los profesores preparan a los estudiantes para aprobar ese tipo de pruebas, sus prácticas docentes se focalizan en el reconocimiento de respuestas en formatos artificiales, más que en la producción de ideas, soluciones, diseños, o análisis. La enseñanza dirigida y orientada por los tests termina por impedir el desarrollo del pensamiento y las capacidades de operar con el mismo de forma compleja.

Los métodos de evaluación influyen sobre la enseñanza de manera tan decisiva porque las puntuaciones de los tests se utilizan cada vez más como criterios fundamentales para tomar decisiones administrativas en las escuelas de los Estados Unidos. A finales de los años 70 y durante los 80, los políticos y los administradores de la educación empezaron a utilizar las puntuaciones de los tests estandarizados para decidir sobre asuntos tales como la asignación de los estudiantes a determinados niveles o programas, la promoción y la graduación; también se han empleado para valorar la competencia del profesorado y la calidad escolar, así como para decidir sobre determinados esquemas de recompensas y sanciones. Al reavivar las prácticas de la era de la eficiencia de los años veinte, los gestores escolares esperaban «dirigir la instrucción» e implantar, a través de los tests, una determinada política curricular, añadiendo a las pruebas que ya existían nuevas baterías de tests nacionales, tests de competencia mínima de cada estado, y tests sobre el currículum de cada distrito. Hay muchas evidencias que demuestran que, cuando las decisiones educativas importantes se vin-

culan a las calificaciones, la influencia de los tests resulta muy poderosa para determinar «lo que se enseña, cómo se enseña, lo que los estudiantes estudian, cómo lo estudian, y también lo que aprenden» (Madaus, Kellaghan, Rakow y King, 1979, p. 226; ver también Haney y Madaus, 1986).

Muchos de los defensores de una política basada en los tests han argumentado que, aun en el caso de que éstos no midan todo lo que quisiéramos, sí miden las destrezas fundamentales que los estudiantes deben adquirir para alcanzar un aprendizaje más complejo. Esto, sin embargo, está lejos de ser cierto. «Las habilidades básicas» que aparecen en esos tests no son habilidades de rendimiento; se trata, más bien, de retazos arbitrariamente definidos como habilidades parciales, de cuya adición se presume que surgirán otras más complejas para una ejecución adecuada. Este resultado, como se sabe, no suele ocurrir. Como indiqué más arriba, diversos análisis han demostrado que enseñar a los niños para que den respuestas correctas a destrezas específicas en lectura y aritmética en tests de respuesta múltiple, no es lo mismo que enseñarles a leer o a resolver problemas, y puede que incluso esa práctica dificulte una adquisición adecuada de las habilidades pretendidas (Bussis, 1982; Kamii, 1982).

Este problema ya sucedió con el famoso programa Regents y sus presupuestos sobre el currículum y la evaluación en el estado de Nueva York. Según el mismo, los profesores de secundaria habían de usar un currículum particular y determinados tests al final de curso, desarrollados por el Departamento de Educación del Estado. Algunas asociaciones profesionales se quejaron de que algunos de los programas estaban tan alejados del conocimiento más actual, y tan centrados en algoritmos y en memorización en vez de en una auténtica comprensión, que inducían un tipo de enseñanza que resultaba incompatible con unos mínimos estándares de buenas prácticas docentes. A título de ejemplo, por citar un caso concreto, tres programas de matemáticas no se atenían a los criterios establecidos por el Comité Nacional de Profesores de Matemáticas. Una investigación que se realizó sobre el particular puso de manifiesto que cuando los profesores se centraban más en obtener buenas puntuaciones en los tests del estado, era más probable que terminaran por enseñar «malas matemáticas» (Schoenfeld, 1988).

Las críticas del profesorado también se han dirigido contra los tests de ciencia por su énfasis en la pura memorización de hechos aislados y vocabulario, que nada tienen que ver tampoco con los criterios elaborados por asociaciones profesionales nacionales. Los que siguen son ejemplos típicos de una guía para estudiar biología con el propósito de superar la prueba Regent del estado de Nueva York (Raab, 1993):

El sistema circulatorio del gusano de tierra se parece más en su estructura y función al de:

1. La hidra.
2. El protozoo.
3. El saltamontes.
4. El ser humano.

El tejido que transporta el alimento orgánico a través de una planta vascular se compone de:

1. Células Cambium.
2. Células Xylem.
3. Células Phloem.
4. Células epidérmicas.

Los órganos excretores de algunos organismos unicelulares son vacuolas contráctiles y:

1. Membranas celulares.
2. Paredes celulares.
3. Ribosomas.
4. Centriolos.

En la mayoría de las aulas, la insistencia en la memorización de miles de datos simples como los que acabamos de ver ha suprimido por completo la posibilidad de realizar experimentos científicos o investigación.

Muchos profesores de otras materias se han manifestado igualmente descontentos con los efectos de un tipo de pruebas como éstas, particularmente en lo que respecta a sus nulas contribuciones para enseñar las disciplinas de modo correcto. Así se manifestaba un profesor de historia: «En nuestra opinión, ese modo de plantear las cosas no está funcionando en absoluto. Cuando observas cómo [los estudiantes] trabajan con el examen Regents, tienes la impresión de estar haciendo lo correcto, pues muchos logran superarlo. Pero cualquier conexión con la historia está ausente. Pertenecemos a una época en la que todavía aspiramos a verles salir de la clase de historia y decir que han aprendido algo y que han disfrutado con ello. Lo que no sé es si con ese tipo de enfoque seguirá siendo posible.»

En muchas materias, el ritmo con el que hay que ir pasando por los contenidos en orden a preparar tantos tests de respuesta múltiple ha provocado el abandono de actividades de investigación y escritura que contribuían a desarrollar capacidades de análisis y aplicación del conocimiento. Los defensores de currículos que giren alrededor de tests

aducen la parafernalia del rigor intelectual y, sin embargo, se olvidan de la cuestión central. No se percatan de que «el rigor de los contenidos no reside simplemente en datos y destrezas rutinarias, sino en la comprensión de los conceptos y sus relaciones, que es lo que confiere significado y utilidad a los datos y a las destrezas» (Porter, Archbald y Tyree, 1991, p. 11). Cuando se plantean las cosas de aquel modo, no ha lugar tampoco al aprendizaje sobre asuntos de relevancia y actualidad, tal como se puso de manifiesto en el hecho de que muchos estudiantes de ciencias sociales del estado de Nueva York no sabían que la Unión Soviética se había disuelto a principios de los noventa. Cuando se trabaja con un currículum prescrito y orientado a pruebas objetivas, no ha lugar, por lo visto, para detenerse y discutir sobre uno de los sucesos mundiales más importantes del siglo XX, pues, sencillamente, no estaba incluido en ninguno de los ítems de los tests.

2.5. De cómo la política refuerza la burocracia

La lógica de la educación burocrática se ha difundido y adueñado de las políticas escolares de los últimos veinte años. Desde principios de los años setenta, a efectos de implantar un sistema de rendición de cuentas por parte de los centros escolares, se establecieron procedimientos como la gestión por objetivos, la educación basada en competencias y una orientación del currículum apoyada sobre guías específicas y sus pruebas objetivas correspondientes, todo lo cual supuso demandas añadidas de elaboración de informes, así como un conjunto notable de restricciones para el trabajo de los profesores e incluso de los mismos administradores. Las normativas federales para la educación compensatoria, la educación bilingüe y los programas de educación especial han determinado cada vez más los procesos y resultados educativos.

La burocracia educativa lleva a clasificar a los estudiantes en grupos diferenciados, presuntamente para un tratamiento pedagógico más eficiente. La financiación por categorías ha aumentado esta tendencia, clasificando y segregando a los niños según sus «problemas» y dando lugar a programas separados que sacan a los chicos de sus clases habituales para que reciban servicios especiales. Estos programas se administran como si los alumnos pudieran ser fragmentados en partes distintas, susceptibles de ser tratadas de forma específica y separada (Klugman, Carter e Israel, 1979). La directora de escuela Suzanne Soo Hoo (1990) denunció la futilidad de este enfoque tras haber realizado el seguimiento de un estudiante de la escuela primaria cuyo plan de educación individual (IEP) establecía que había de recibir los servicios de un especialista en recursos, de un logopeda y de un profesor de educación compensatoria, y participar en un programa adaptado de educación física:

> En un mismo día, [a Kelly] se le pidió que respondiera a las preguntas que le formularon seis adultos diferentes, en seis aulas distintas y sobre seis conjuntos de criterios variados sobre el trabajo de aula [...] Un periodo instructivo parecía no tener ninguna relación ni continuidad con el siguiente [...] Como un cristal hecho añicos, el aprendizaje de Kelly fue fragmentado en muchos mini-aprendizajes que apenas tenían relación entre sí [...] Para exacerbar todavía más esta situación, Kelly está ausente de su aula mientras que en la misma se desarrolla la enseñanza regular [...] De hecho, está ausente del núcleo básico del currículum [...] Kelly había llegado a ser, en cierto modo, un trotamundos por distintos programas especiales [...] En cada uno intentó echar raíces estableciendo relaciones sociales, pero nadie le llegó a conocer bien. A menudo los especialistas ni siquiera recordaban su nombre. Era una figura fantasma, que entraba y salía de [sus] clases (pp. 208-209).

Un estudió realizado por la Rand Corporation descubrió que un gran número de estudiantes, que son «tratados» por programas especiales, experimentan situaciones como la descrita más arriba (Kimbroug y Hill, 1981). Cada programa, y la etiqueta que lo identifica, se percibe como la deficiencia de un estudiante que requiere un tratamiento especializado. Dejando a un lado ese pequeño número de estudiantes que tienen minusvalías severas, la mayoría de los asignados a «educación especial» podrían permanecer en las clases regulares, tal como sucede en otros países, si los profesores estuvieran preparados para enseñar a una gama diversa de alumnos, y dispusieran del tiempo y la flexibilidad necesarios para conocer como es necesario a cada uno de ellos.

Otro de los resultados derivado de la adopción de esquemas burocráticos para afrontar los problemas escolares ha sido el incremento de una superestructura costosa y amplia a nivel federal, estatal y local, para asegurar que los requisitos legales se tengan en cuenta. Se necesitan muchas oficinas y personal para gestionar las inspecciones y auditorías correspondientes, el seguimiento y los informes, y estas demandas administrativas suponen desviar tiempo y dinero de los servicios fundamentales hacia las estructuras de control y regulación. Como explicaba un profesor de un distrito escolar urbano sobre el procedimiento que suele aplicarse para el emplazamiento de los alumnos en clases de educación especial:

> Hay un montón de tiempo y energía que se desperdicia en nuestro centro. Tuvimos trabajadores sociales y psicólogos durante todo el año para ayudar a los profesores de alumnos con necesidades especiales y [estos profesionales] en realidad no llegaron a realizar su trabajo, lo que resulta completamente idiota, pues se supone que para esos casos vas a recibir los apoyos de un trabajador social y un psicólogo [...] Pienso que los servicios que se proporcionan no tienen relación, en realidad, con lo que se dice y promete en los programas de atención especial. Están bien defini-

> dos en lo que respecta a sus propósitos muy formalizados y burocráticos [...] pero esto realmente no comporta nada digno de atención en términos de la calidad y utilidad real de tales apoyos.

Los objetivos de los programas especiales son loables, pero su enfoque y gestión burocrática ha socavado su utilidad. Algunos expertos estiman que hasta el 55 % de la financiación de la educación especial, en vez de destinarse a la instrucción, va dirigida a la identificación, evaluación, administración y otros servicios no propiamente relacionados con la enseñanza (Rothstein y Miles, 1995). En muchas escuelas, la financiación restante ha contribuido a establecer aulas segregadas y mal equipadas, a menudo con profesores que no disponen de la formación necesaria, y son gestionadas por procedimientos burocráticos en lugar de por una práctica docente realmente fundada en un diagnóstico preciso de las situaciones. En las aulas de las escuelas rurales y urbanas de alumnos pobres, los programas de educación especial contribuyen con frecuencia más a estigmatizarlos que a educarlos con mayor efectividad que si no hubieran acudido a las mismas.

Los intentos persistentes de los políticos de regular la escolaridad suelen basarse en el supuesto de que es suficiente legislar algo para asegurar que ocurra (Horowitz, 1977). Quienes se encargan de emitir directrices tienden a presuponer, asimismo, que su cumplimiento es tan sólo una cuestión de presión y que no se requiere ni la resolución de problemas ni la creación de capacidad. Así, por ejemplo, cuando la Oficina para los Derechos Civiles quiso imponer el decreto de educación bilingüe dictaminado por la Corte Suprema, «los legisladores dieron por supuesto que existía un método para aplicarlo cuando, en realidad, no lo había. Muy pocos distritos sabían cómo hacer frente a una amplia variedad de niños que procedían de entornos lingüísticos muy diferentes. No había bastantes profesores bien preparados ni tampoco materiales curriculares. Por ello, durante mucho tiempo los programas bilingües sufrieron los efectos derivados del hecho de que no había un número suficiente de profesores debidamente formados, y de que su quehacer se desenvolviera preferentemente en un entorno burocrático. Incluso hoy, todavía existen limitaciones de personal. Era necesaria la ayuda técnica y la experimentación profesional. Sin embargo, en su lugar abundaron las tareas administrativas complacientes con la burocracia» (Benveniste, 1987, p. 13).

Los legisladores tampoco suelen considerar la posibilidad de que las políticas que promulgan puedan llegar a tener hasta consecuencias no pretendidas. Hasta 1994, por poner un caso, la legislación federal sobre educación compensatoria requería el uso de tests referidos a la norma para evaluar la efectividad de los programas. Como hemos visto antes, hoy en día se cree que estos tests impiden el aprendizaje de los estudiantes al centrarse en destrezas de bajo nivel en lugar de en

las competencias reales de lectura, escritura y matemáticas (Commission on Chapter 1, 1991; Rotberg y Harvey, 1994).

Otra línea política adoptada al amparo del movimiento de rendición de cuentas consistió en la decisión de que los alumnos que no superaran aceptablemente los tests de evaluación habrían de repetir curso. Hay abundante investigación sobre el tema que ha demostrado, sin embargo, que la repetición, como tal, consigue de hecho un rendimiento más bajo, y por añadidura tasas más altas de abandono entre los estudiantes repetidores (Holmes y Matthews, 1984; Shephard y Smith, 1986; Wehlage, Rutter, Smith y Fernández, 1989). Aunque las decisiones de los políticos a veces atienden a este tipo de conocimiento profesional —por ejemplo, la ciudad de Nueva York abandonó un programa de promoción de cursos similar a principios de los años 90, y Carolina del Norte rechazó una ley que requería puntuaciones mínimas en los tests para la promoción incluso desde las escuelas infantiles—, la mayoría de los legisladores y comités escolares no tienen en cuenta en sus políticas los resultados de la investigación, y ni siquiera creen que éstas hayan de orientar sus decisiones. En 1994, más de dos millones de estudiantes de los cuarenta que hay en Estados Unidos repitieron curso, perdiendo con ello tanto su progreso normal en el aprendizaje como sus probabilidades de obtener la graduación a largo plazo. Y el recurso a esta política está aumentando de nuevo con la implantación de ciertas reformas basadas en estándares. Aunque muchas escuelas no saben cómo enseñar a los estudiantes para que los alcancen, sí que saben cómo hacerles repetir cursos.

Es muy difícil que los políticos, a la hora de hacer frente a los problemas educativos, resistan la tentación de recurrir a soluciones de primera mano y corto alcance. Recuerdo a un legislador del estado que elaboró un anteproyecto de ley que requería de las escuelas que hicieran todo lo posible por asegurar que todos los estudiantes puntuaran sobre la media o por encima del rendimiento evaluado por los tests estandarizados estatales. El hecho de que los tests en cuestión estuvieran diseñados de modo que sólo el 50 % pudieran puntuar al nivel o por encima de la norma, resultaba irrelevante; la ley lo conseguiría. Curiosamente, una de las consecuencias no deseada de los esfuerzos por legislar el aprendizaje fue un fenómeno peculiar, denominado «Lago Wobegon», que afectó a las políticas de tests estandarizados en los ochenta: se descubrió que, en comparación con el nivel de rendimiento precedente, la mayoría de los estudiantes lograron calificaciones «alrededor de la media» en casi todos los estados y distritos, pues los profesores acomodaron su enseñanza a las exigencias de las pruebas, y los estudiantes de bajo nivel de rendimiento fueron eliminados de las muestras que se hicieron de los resultados obtenidos en los tests (Koretz, 1988).

2.6. Los dilemas de una rendición de cuentas excesivamente burocrática

Cuando los legisladores decretan medidas inadecuadas para alcanzar los fines perseguidos, sus políticas se vuelven «hiperracionales» (Wise, 1979). Dichas políticas, no sólo provocan que las organizaciones traten inflexiblemente a sus clientes en lugar de atender a sus necesidades; cercenan, además, el desarrollo de estándares y criterios profesionales que podrían orientar mucho mejor la práctica, y dificultan que surjan capacidades organizativas para la solución de los problemas. Cuando lo legislado es el pilar sobre el que se asientan las decisiones, ni los individuos ni las organizaciones se sienten libres para indagar sobre otras estrategias que podrían ser más efectivas en sus circunstancias particulares. Las manifestaciones de una excesiva burocratización son:

— La falta de márgenes de flexibilidad escolar en la asignación de los recursos —dinero, personal y tiempo—, que sean precisos para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
— La falta de flexibilidad en las aulas para determinar el contenido, los métodos y materiales apropiados para la enseñanza
— Un exceso de especialización que fragmenta el aprendizaje y las relaciones entre profesores y estudiantes.
— El aumento del papeleo requerido para comunicar directrices y seguir las actividades escolares como una manera de reforzar el cumplimiento de las decisiones externas.

La investigación sobre la enseñanza nos ha informando sobre este tipo de consecuencias en la última década e incluso antes (ver, por ejemplo, Wolcott, 1977; Sizer, 1984; McNeil, 1986). Irónicamente, la consecuencia principal de los afanes burocráticos de mejorar las escuelas ha sido un conjunto de prácticas de control y petición de cuentas que a menudo impiden el aprendizaje. Los estudiantes aprenden de muchas maneras y en distintas proporciones según circunstancias cambiantes, y las estrategias de enseñanza efectiva deben ser flexibles y adaptables para satisfacer tales condiciones. Pero debido a que el modelo burocrático necesita controlar a los profesores para que pongan en práctica las directrices establecidas (por ejemplo, seguir fielmente un currículum específico y detallado), el conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje puede convertirse en un obstáculo si llega a entrar en conflicto con aquéllas (Darling-Hammond, Wise y Pease, 1983).

El incremento de la obsesión reguladora, que no deja de ser una opción política bajo el pretexto de la rendición pública de cuentas por parte de los centros, ha contribuido a mermar la capacidad de respuesta de las escuelas a las necesidades de los estudiantes y las aspi-

raciones de las familias. Ya adquieran forma en procedimientos ridículos para etiquetar a un niño con necesidades educativas especiales y enviarle a servicios que no saben qué hacer con su aprendizaje, ya sea por la experiencia frustrante de tener que seguir un currículum muy detallado, descontextualizado, pobremente diseñado, innecesario para algunos y de poca ayuda para otros, los procedimientos obsesionados con el control y la rendición de cuentas están creando cada vez más miedos, frustración y desesperación entre las familias y los estudiantes. Estas medidas alimentan el malestar actual de la educación pública y los deseos de mucha gente de salir del sistema, recurriendo a resortes como el cheque escolar, escuelas cooperativas u otras opciones similares. Además, si los profesores se ven obligados a responder a continuas recriminaciones por no seguir las directrices establecidas sobre cómo «hacer escuela», no es fácil imaginar de qué manera podrán resolverse los problemas que nos aquejan.

Un gran número de estudiantes va cayendo en el fracaso cuando la rutina impide que la escuela satisfaga sus necesidades, ya sea a causa del tratamiento uniforme que se les ofrece, o por la ausencia de alternativas pedagógicas de las que echar mano. Quienes pueden permitirse abandonar las escuelas públicas impersonales y muy reguladas, y sustituirlas por escuelas privadas, lo hacen con frecuencia. Ciertas investigaciones nos indican que algunas familias, en principio comprometidas con la educación pública, cambian a sus hijos a la escuela privada, principalmente cuando empiezan a creer que las necesidades individuales de sus niños no serán adecuadamente atendidas en las escuelas a las que asisten (Darling-Hammond y Kirby, 1985). Aquellos que no pueden abandonarlas se desesperan, y sus aspiraciones educativas no llegan a realizarse.

Michael Lipsky (1980) subraya que, en todos los niveles donde rige la burocracia y donde los trabajadores han de tomar decisiones que respondan a necesidades de sus clientes y seguir al mismo tiempo procedimientos prescritos, opera un «sistema dual de responsabilidad y rendición de cuentas». Los intentos burocráticos por controlar la gestión acaban alterando la calidad de los servicios al disminuir la responsabilidad de los trabajadores hacia los clientes y respecto a buenos estándares de práctica profesional. Por ello, aunque las políticas educativas pueden estar repletas de buenas intenciones y, en ocasiones, incluso bien fundamentadas, el problema radica en que estas políticas, debido a su naturaleza, deben ser universales, deben realizarse mediante una cadena burocrática de mando, e implantarse de manera uniforme para producir resultados fácilmente medibles. Una buena enseñanza, sin embargo, requiere flexibilidad, un amplio abanico de estrategias y la utilización de juicio profesional en situaciones complejas y no rutinarias, en las que se han de perseguir metas múltiples. Los profesores se encuentran atrapados por un lado entre la obligación de

seguir políticas restrictivas y, por otro, el intento de satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes. Como explica un profesor: «El énfasis [del distrito] suele consistir en que hay que lograr los objetivos y las metas fijadas; con frecuencia se olvidan, sin embargo, de que son alumnos individuales los que participan en los procesos de aprendizaje».

Además, las políticas que legislan la práctica son necesariamente políticas que miran hacia atrás: descansan sobre las tecnologías y el conocimiento disponible cuando se dicta la legislación. Una adhesión excesivamente ciega a sus requerimientos impide el incremento del conocimiento y la mejora de la práctica. Las políticas que no toman en cuenta las múltiples contingencias que suelen incidir en la toma de decisiones, o marginan las posibilidades de la mejora desde la práctica, están abocadas a ser inadecuadas e incluso peligrosas. Si la práctica médica fuera regulada por mandatos políticos no profesionales, los médicos todavía estarían utilizando sanguijuelas. Tendrían que esperar a que los legisladores se dieran cuenta de los avances del conocimiento médico, y a que después fueran traducidos en leyes. Seguidamente, los médicos habrían de aplicar los tratamientos prescritos (a estas alturas ya anticuados), sin tener en cuenta las necesidades personales de cada paciente, y sin ajustar la práctica tanto como sea necesario para asegurar el éxito. Ésta es exactamente la situación en la que los profesores se encuentran en estados y distritos con un alto grado de prescripción, a lo largo y ancho de Estados Unidos. El problema, pues, de un sistema doble de responsabilidad es que la práctica estandarizada es inadecuada desde una perspectiva de responsabilidad profesional. Los docentes profesionales tendrían que centrarse sobre todo en hacer bien las cosas adecuadas en lugar de tener que hacer las cosas que están mandadas.

Nos ha llevado casi un siglo descubrir que la burocracia, como forma de organización, carece de las herramientas necesarias para gestionar el trabajo complejo, manejar los imprevistos y satisfacer las necesidades variables de los sujetos. Debido a su misma naturaleza, la gestión burocrática es incapaz de proporcionar una educación adecuada a los estudiantes que no encajan en los moldes sobre los que se basan las prescripciones de la práctica. A medida que se estandarizan más las condiciones de entrada, los procesos y medidas de resultados, el foso en el que pueden caer los estudiantes aumenta en lugar de disminuir, pues la posibilidad de que una nueva prescripción se adecue a cada alumno en particular es menor al reducir los márgenes y la capacidad de los profesores para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. Las soluciones burocráticas a los problemas de la práctica siempre fracasarán, pues la enseñanza efectiva no es una rutina, los estudiantes no son pasivos, y los interrogantes que plantea la práctica no son simples, predecibles, ni uniformes. Por consiguiente, las decisiones

que hay que tomar al enseñar no pueden empaquetarse ni ser remitidas como tales al profesorado. Asimismo, los problemas de la enseñanza no se resuelven a base de inspectores que de vez en cuando se dejan caer por el aula para hacer un seguimiento de lo que allí sucede, y dar consejos sin un conocimiento íntimo del contexto del aula, la materia que se está enseñando, las metas de la enseñanza, y el desarrollo de cada uno de los alumnos.

Y, en último extremo, la rendición de cuentas genuina queda seriamente cercenada por las políticas burocráticas, pues el poder de decidir y la responsabilidad de la práctica son tratados como ámbitos separados y localizados en distintos niveles jerárquicos. Los comités de administradores de alto nivel toman decisiones, y los profesores, los directores, y los estudiantes, tienen que cargar con ellas. Cuando no se dan los resultados deseados, los políticos responsabilizan y culpan a la gente de la escuela de la falta de implantación de los programas; los docentes, a su vez, disculpan su propia incapacidad de imaginar y perseguir buenas soluciones en razón de las limitaciones que les imponen los políticos. En realidad, nadie se hace responsable de los resultados de la práctica cuando la autoridad y la responsabilidad están separadas y dispersas de ese modo. Las normativas sin rostro se convierten en los chivos expiatorios del fracaso escolar porque nadie, en el sistema, asume la responsabilidad de los efectos que arrostran las normas sobre los estudiantes.

Un modelo de toma de decisiones de arriba abajo retarda el cambio. Sus efectos colaterales y disfuncionales no pueden resolverse de manera rápida mientras las directrices permanecen en su sitio, ajenas a las realidades de la vida escolar o protegidas por las fuerzas de la inercia y los grupos de presión, tanto dentro como fuera de la burocracia. Sin embargo, la cantidad de esfuerzos e influencias que son necesarios para cambiar la política del sistema escolar es tan grande que muchos profesores, directores y familias no logran imaginar de dónde extraer las suficientes energías para la tarea ardua, y con frecuencia no recompensada, de cambiar la situación. Con el paso del tiempo, el cinismo termina por adueñarse de la disposición a solucionar los problemas, y la presión hacia la conformidad es tan fuerte que la mayoría de los profesores eluden la posibilidad de poner a prueba los límites del sistema. Hace poco, algunas políticas federales y estatales plantearon la alternativa de abolir o flexibilizar algunas de las normativas escolares vigentes, pero fueron muy pocas las escuelas que se mostraron dispuestas a solicitar y participar en la experiencia. El resultado final es que terminamos por aceptar como fatales los fracasos del sistema.

Sarah Lawrence Lightfoot (1983) dice que el desarrollo de la política educativa sufre de visiones de la enseñanza «anacrónicas y unidimensionales» (p. 241). Su postulado es que para que la política fuera más útil habría de centrarse en «imágenes que sean mucho más cer-

canas a las complejidades e incertidumbres de las vidas de los profesores en en sus contextos reales» (p. 243), y tomar buena nota de las influencias múltiples que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores comprenden de manera intuitiva estas ideas sobre la política, aunque con frecuencia tienen dificultad para defender sus puntos de vista acerca de las condiciones necesarias para una buena enseñanza, pues la embestida de las prescripciones «científicas» ha sido enorme.

No es raro que los profesores recurran a una coletilla cuando valoran determinadas propuestas de los reformadores: «pero, ¿saben ellos de qué va esto?»; de ese modo manifiestan sus dudas de que aquéllos sepan realmente lo que significa la enseñanza y el aprendizaje escolar. Como trataré de aclarar en los capítulos siguientes, lo que los políticos necesitan saber sobre la enseñanza y el aprendizaje es, precisamente, lo que la burocracia no valora: la importancia de las relaciones entre las ideas, las experiencias y la gente; la importancia del tiempo para el aprendizaje valioso; y la importancia de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como las posibilidades que tengan de crear una comunidad de aprendizaje.

Capítulo 3

QUÉ ES LO QUE REALMENTE IMPORTA EN LA ENSEÑANZA

> Por encima de todo, lo que procuro es que los niños se lo pasen bien en la escuela; que disfruten aprendiendo y pensando e investigando por su cuenta, y creciendo para convertirse en gente decente de verdad. Sin embargo, probablemente el sistema escolar está en desacuerdo con esto y entiende que yo debiera dedicarme a dar clases sobre un sinfín de objetivos. En cualquier caso, también me ocupo de esto, aunque dudo mucho de si los niños guardarán un buen recuerdo de todo ello.
>
> Un profesor de escuela primaria

La investigación educativa describe la enseñanza como una actividad compleja caracterizada por la simultaneidad, multidimensionalidad e imprevisibilidad (Jackson, 1968; Lortie, 1975; Clandinin, 1986). En el aula se negocian objetivos contradictorios y múltiples tareas a un ritmo alocado; continuamente se realizan intercambios, y surgen obstáculos u oportunidades imprevistas. Cada hora y cada día los profesores han de hacer malabarismos ante la necesidad de crear un entorno seguro y de apoyo para el aprendizaje, presionado por el rendimiento académico, la necesidad de satisfacer la individualidad de cada estudiante y demandas grupales, así como por llevar adelante múltiples itinerarios de trabajo, de modo que todos los estudiantes, en momentos distintos de su aprendizaje, puedan avanzar y ninguno se quede rezagado.

Realidades como éstas contradicen la visión burocrática de la enseñanza como una tarea dirigida a un número limitado de metas y objetivos simples y predeterminados, organizados en un conjunto secuencial de actividades y lecciones uniformes para todos los estudiantes de una misma clase o de clases distintas, que les sean planteados, en general, sin tomar en cuenta a los sujetos como personas particulares.

Estas concepciones diferentes de la enseñanza tienen repercusiones importantes para las políticas educativas y sus efectos. Aquellas que no concuerden adecuadamente con la realidad de la enseñanza y del

aprendizaje, sencillamente no tendrán éxito. Aunque los políticos piensan que los educadores aplican sus directrices, lo que suele suceder, de hecho, es un proceso de redefinición, y en ocasiones hasta de subversión. Las respuestas de los profesores a las políticas dependen del grado en el que éstas permitan flexibilidad o impongan barreras a su capacidad de satisfacer lo que los docentes consideran que son las necesidades de sus alumnos. Lee Shulman (1983) se pregunta: «¿por qué suele ser un problema la relación entre la "enseñanza" y la "política"? Somos propensos a pensar que la enseñanza es una actividad esencialmente clínica, artística e individual. Dado que la instrucción es interactiva, pues las acciones de los profesores son dependientes de las respuestas o las dificultades de los alumnos, parece ridículo, en principio, promulgar mandatos que determinen cómo han de realizar su trabajo los profesores» (p. 488).

Si queremos desarrollar políticas educativas sensatas es imperativo comprender cómo los profesores responden a distintos enfoques empeñados en regular los centros, así como mejorar sustancialmente la formación del profesorado y la gestión de las escuelas. Richard Elmore (1979-1980) sugiere que los proyectos políticos en materia de educación debieran partir mucho más del reconocimiento de los contextos donde hayan de aplicarse que de las «buenas» intenciones de sus actores, los políticos. Una vez que hayamos comprendido mejor los efectos de la política, podríamos desarrollarla de modo más provechoso y echar mano para ello de procesos de «planificación retrospectiva». Las preguntas acerca de cómo conjugar los controles del currículum de arriba abajo y otras pretensiones de dirigir la educación con las iniciativas que surgen en los centros y aulas han sido problemas recurrentes en cualquier momento de reforma. También representa uno de los asuntos centrales de nuestro tiempo, toda vez que una nueva ola de reformas basadas en los estándares y el rendimiento recorre todo el escenario actual de la educación.

¿Cómo responden los profesores a distintos tipos de iniciativas políticas? ¿Qué es lo que dicen sobre lo que facilita o dificulta su enseñanza? En este capítulo, para contestar a estas preguntas, utilizo información que procede de la investigación que Arthur Wise y yo misma realizamos sobre los efectos de las políticas sobre la enseñanza. Los profesores que entrevistamos fueron seleccionados al azar en dos grandes distritos residenciales conocidos desde hace tiempo como escuelas «excelentes», así como en un gran distrito urbano que tenía que hacer frente a una amplia gama de desventajas financieras y educativas.

El estudio se realizó durante los primeros años de los ochenta, cuando los intentos estatales de legislar la práctica educativa estaban en plena efervescencia. Estos tres distritos habían comenzado a poner en práctica planes como la rendición de cuentas, definidos por el Estado y la administración local, y suponían también un currículum aún más prescrito y una evaluación más frecuente de los estudiantes que la

que existía con anterioridad. El Programa de Estudios (POS) de uno de los distritos definía lo que los profesores tenían que enseñar en cada materia. En algunos grados y materias permitía ciertos márgenes de flexibilidad por parte del profesorado, pero en otros, prácticamente ninguna. En el segundo distrito se habían diseñado «paquetes curriculares» secuenciados y organizados por niveles, principalmente para la educación primaria y de manera más concreta aún para la enseñanza de las matemáticas. En la escuela primaria y en la secundaria obligatoria, los estudiantes debían trabajar sobre centenares de destrezas específicas, y «superar satisfactoriamente» las pruebas correspondientes a cada una antes de pasar a la siguiente. El currículum basado en la competencia del tercer distrito (CBC) proporcionaba libretas escolares repletas de temas secuenciados, planes específicos para las lecciones o unidades didácticas y también los exámenes que los profesores habían de aplicar en cada una de las materias.

Al analizar la situación, aprendimos directamente de los profesores muchas cosas sobre el modo en que las políticas, en muchas ocasiones, sirven de apoyo a la práctica, pero también que, con mucha más frecuencia, lo que hacen es dificultarla. Igualmente aprendimos sobre lo que realmente es importante para el profesorado: el valor de la flexibilidad para una enseñanza adaptada, la importancia de las relaciones con los estudiantes para conocerlos y motivarlos como es debido, y la necesidad radical de centrarse en el aprendizaje, más que en la puesta en práctica de normativas. Son éstos los temas que analizo en este capítulo. Muchas otras investigaciones también han destacado la importancia de estas condiciones para la enseñanza (ver, por ejemplo, Johnson, 1990; McNeil, 1986; Lee y Smith, 1994; Newmann y Wehlage, 1995). Destacarlas y llamar la atención sobre las mismas debiera servir a los políticos para adoptar estrategias que apoyen y orienten pero que no limiten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. La flexibilidad necesaria

A pesar de un siglo de esfuerzos por racionalizar la enseñanza, los profesores siguen hablando de su trabajo como algo muy difícil e impredecible; no como una tarea rutinaria y bien pautada. Un profesor de música de secundaria lo decía de esta manera: «Nunca sabes dónde te metes cuando entras en una clase. Supongo que esto es lo que hace de este trabajo algo excitante, porque estás haciendo algo que es incluso un poco peligroso... Nunca sabes lo que la confluencia de tantas personas va a provocar.»[1]

1. Como en el capítulo 2, a menos que se especifique lo contrario, todas las citas de los profesores son del estudio citado previamente.

La mayoría de profesores a los que entrevistamos, un 65 %, caracterizaba la enseñanza, más como un arte que como una ciencia; querían significar con ello que, aunque hay principios importantes para una buena enseñanza, siempre es necesario hacer uso de la creatividad y el juicio personal.

> Enseñar una materia y desarrollar capacidades, al mismo tiempo que tratan con sujetos diferentes y sus respectivas personalidades, es algo que requiere una gran habilidad. Ser capaz de hacer ambas cosas a la vez es, a fin de cuentas, un arte [...] A diferencia de un abogado que esté tratando con un cliente o de un médico que lo haga con un paciente, los profesores realizamos nuestro trabajo con grupos de 30 o 35. Hay que hacer frente, por lo tanto, a problemas múltiples; si no eres capaz de realizar cinco cosas a la vez, mejor sería que abandonaras la clase, porque en ella tienes que tratar con un montón de variables al mismo tiempo.

Muchos estudios han demostrado consistentemente que la flexibilidad, adaptabilidad y creatividad son determinantes muy importantes de la eficacia de los profesores (Schalock, 1979; Darling-Hammond, Wise y Pease, 1983). Sin embargo, las políticas que se empeñan en implantar una instrucción a prueba de profesores socavan esas cualidades. La multidimensionalidad de la enseñanza y la vasta gama de diferencias entre los estudiantes son realidades que las regulaciones de la práctica no pueden tener en cuenta. Una y otra vez, los profesores manifiestan que si no pueden conectar con los intereses y necesidades, experiencias y motivaciones de sus estudiantes, no es posible que ocurra una enseñanza efectiva y capaz de implicar a los estudiantes en las tareas y en el aprendizaje: «He de tener en cuenta los intereses de los estudiantes [y] permanecer en sintonía con lo que están pensando y haciendo. Podría sacar algo a colación y ellos no tendrían ni idea de lo que estoy hablando. Si lo que hago no conecta con su mundo, habré perdido toda la clase».

2. La planificación de la enseñanza

La investigación ha demostrado que los profesores que planifican teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de sus estudiantes, y que además son flexibles mientras enseñan, son más eficaces, especialmente en estimular el pensamiento más complejo, que aquellos otros que realizan una planificación programada con todo detalle, centrada en objetivos operativos y en la enseñanza de datos. Los profesores que van a clase con la idea de poner en práctica planes detallados basados en objetivos de ese tipo probablemente serán menos sensibles a las ideas y acciones de los estudiantes (Zahorik, 1970), o no ajusta-

rán sus estrategias de enseñanza a las pistas que les van suministrando sus estudiantes (Peterson y Clark, 1978). Esto disminuye la cantidad de razonamiento de alto nivel y el aprendizaje ocasional que va apareciendo en el devenir de una clase (Duchastel y Merril, 1977; Yelon y Schmidt, 1973; Melton, 1978). En pocas palabras, los profesores que siguen con mayor fidelidad esquemas curriculares racionales son los que menos posibilidad tienen de lograr la comprensión.

Debido a que las experiencias previas de los estudiantes y sus motivaciones e intereses son cruciales para el aprendizaje, la planificación de muchos profesores se centra en cómo conectar sus metas con las necesidades de los alumnos y, por consiguiente, no tanto en cómo «dispensarles la ración de contenido correspondiente» de acuerdo con un modelo racional. Cuando preguntamos a los profesores qué era lo que tenían en cuenta sobre todo a la hora de planificar su trabajo, el 67 % mencionaba a los estudiantes en primer lugar, y casi todos los demás mencionaron a los estudiantes en el siguiente lugar, justo por detrás de las metas del currículum. También destacaron la importancia que tiene el descubrir cuáles pueden ser los puntos de conexión entre los estudiantes y la materia que se ha de enseñar:

> Pienso en los niños para los que hago la planificación. Pienso sobre qué es lo que en realidad quiero que aprendan de la materia. Procuro poner en relación todo lo que intento enseñar, y también pienso en el grupo clase en su conjunto [...] De ese modo planteo mi planificación de forma tal que se acomode a los alumnos para quienes estoy planificando.

> Mi principal preocupación es cuáles son las características del grupo que tengo ese año. Creo que nunca he impartido una clase dos veces de la misma manera a lo largo de once años, porque el grupo clase nunca es el mismo.

Aunque, en los distritos más fuertemente regulados, los profesores tenían que seguir, para empezar, el currículum establecido, la mayoría de ellos se centraba inmediatamente en cómo podían alterarlo para satisfacer las necesidades de sus estudiantes. Una profesora creativa le dio vueltas a la cabeza sobre este asunto, y diseñó su propia guía curricular con la finalidad de propiciar diversas alternativas a sus estudiantes:

> Hemos elaborado tantos materiales de apoyo como para detener a un caballo. Por ejemplo, en una de las subáreas el material llena ocho libretas, cada una de cuatro pulgadas de grosor [...] Les digo a los estudiantes: «Éstas son las cosas que nos indican aquí. A ver, ¿cuáles de ellas os interesan a vosotros?» Y entonces elegimos. Cada uno elige aquello que le gusta en especial, entonces trabajan sobre ello y se lo cuentan al resto de la clase.

Muchos profesores de nuestro estudio describieron su planificación como una actividad que no sólo comenzaba con los estudiantes sino que volvía continuamente sobre los mismos, y de ese modo podían irse haciendo eco de temas y preocupaciones emergentes:

> En primer lugar y sobre todo, tengo en cuenta lo que les pueda interesar a mis alumnos, resultarles familiar, de modo que puedan compararlo con las nuevas ideas; parto de lo familiar y voy llevándoles hacia lo nuevo. Pienso igualmente en sus habilidades y los materiales disponibles, y me pregunto en qué grado serán capaces de utilizarlos adecuadamente. Trato de introducir algo de variedad en una clase, quizá cambiando las actividades dos o tres veces durante el curso de la lección para ayudarles a conectar con sus intereses.

> En primer lugar pienso dónde están mis chicos, lo que ya saben, y las capacidades que tienen. ¿Cómo podría presentarles el contenido de modo que les resulte interesante? ¿Cómo aprende mejor este grupo en particular? ¿Es mejor la explicación del profesor, o aprenden más de un montón de preguntas y de la interacción con otros estudiantes? ¿Aprenden más de actividades de clase en las que tienen que participar? ¿Les vendría bien hablar menos y hacer más? Cada grupo es distinto y los estudiantes pueden variar mucho de una actividad a otra. Pueden trabajar bien de un modo en una actividad de ciencias, pero necesitar un tipo distinto de explicación en otra de ortografía. Así que realmente tienes que conocer a tus niños y saber cómo aprenden.

3. Conectar con los estudiantes

Hubo un tiempo en el que se pensó que si los profesores procuraban estar atentos a las experiencias, intereses y conocimiento previo de sus estudiantes, eso significaba que tenían un corazón pedagógico blando y desconsideraban los contenidos y métodos científicos. Ahora, sin embargo, una exigencia como esa se sustenta sobre la investigación cognitiva más rigurosa que ha demostrado que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados a partir de contenidos nuevos o no familiares que han de relacionarse con las ideas o experiencias disponibles de los estudiantes. Éstos construyen el conocimiento a medida que van elaborando mapas cognitivos que les permiten ir organizando e interpretando las nuevas ideas. Los profesores que son eficaces ayudan a que sus alumnos construyan esos mapas de modo que establezcan conexiones entre distintos conceptos, entre las nuevas ideas y sus conocimientos previos (Calfee, 1981; Curtis y Glaser, 1981; Good y Brophy, 1986; Resnik, 1987*a*).

Los sistemas de evaluación del profesorado de muchos estados, sin embargo, todavía tratan la enseñanza como mera transmisión de in-

formación, sin tener en cuenta el pensamiento y las experiencias previas de los estudiantes (Darling-Hammond y Sclan, 1992). En el Sistema de Florida para la Evaluación de la Enseñanza (SFEE), por ejemplo, un programa adoptado en una docena de estados aproximadamente durante los años 80, se valoraba negativamente actuaciones de los profesores que plantearan preguntas en sus clases referidas a cualquier cosa que «tenga que ver con su opinión personal o que constituya una respuesta desde su punto de vista». En el manual correspondiente se afirmaba que «tales preguntas pueden tener buenas intenciones y ser incluso necesarias, pero debían anotarse en la columna de *ineficaces*, dado que no hacen progresar el trabajo de la clase en el terreno académico» (Departamento de Educación de Florida, 1989, p. 5b).

Como muchos otros instrumentos de evaluación docente, el de Florida asume y define como eficaces actividades de enseñanza uniformes, a menudo triviales pero fáciles de medir (tales como «mantener un ritmo pautado en la enseñanza», «gestionar rutinas», y «describir objetivos de conducta»), sin referencia alguna a los contenidos, el currículum, o al aprendizaje del estudiante. Con frecuencia, tales evaluaciones refuerzan una enseñanza pobre, y socavan la perspectiva de una buena educación.

El Profesor del Año 1986 en Florida, que también destacó en un programa de la NASA titulado un Profesor en el Espacio, decía que con ese sistema no habría conseguido pasar una evaluación de su enseñanza que la acreditara para recibir un incremento en su salario, pues el director de su centro no sería capaz de hallar en una de sus clases de laboratorio observada las conductas docentes requeridas. El esquema de evaluación SFEE, en efecto, exigía puntuar como una práctica incorrecta el hecho de responder a una pregunta con otra nueva; se prohibía, así, un modo de enseñar tan popular como el que utilizó Sócrates y tantos otros buenos profesores. Este tratamiento de la enseñanza, que puede observarse en el sistema de Florida y otros semejantes, es una buena muestra de instrumentos claramente deficientes para desarrollar estrategias de pensamiento crítico con los estudiantes, y da la espalda a la mayoría de las investigaciones sobre el proceso a través del cual los alumnos construyen el conocimiento.

Estos programas, en tanto que formas de articular la «rendición de cuentas» por parte de los profesores en relación con su enseñanza, refuerzan un tipo de prácticas ineficaces, pues no tienen en cuenta la naturaleza experiencial del aprendizaje y el carácter de la enseñanza, que es también de esa misma naturaleza. Los estudiantes necesitan abordar las ideas de forma que puedan relacionarlas con sus motivaciones y su conocimiento previo, y los profesores, por lo tanto, han de responder a los retos y preguntas que aquéllos les puedan plantear (Brown, 1994). Del mismo modo que el éxito en la composición musical, en el juego del ajedrez, en el diseño arquitectónico, y en otros campos creativos, el de la enseñanza requiere un proceso interactivo: los profesores evalúan

la información disponible sobre sus alumnos y materia, anticipan opciones alternativas y van revisando sus planificaciones al prestar atención a lo que realmente va ocurriendo en el aula (Yinger, 1978).

Muchos de los profesores que entrevistamos nos manifestaron que no sólo necesitan tener en cuenta el conocimiento previo y los intereses de sus estudiantes a la hora de planificar de qué forma encarar una lección, sino que también han de prestar suma atención al desarrollo de sus conocimientos durante las clases, pues es así como pueden ir ajustando su planificación sobre la marcha: «Puedes hacer todos los planes que quieras —comentaba una profesora—, pero si, por alguna razón, comienzas algo que no funciona, tienes que cambiarlo al instante, pues has de adaptarte a los niños». Otra profesora describía por qué no seguía, de hecho, las programaciones de clase tan detalladas como la administración de su distrito le exigía:

> ¿Cómo vas a predecir lo que los niños van a decir, o lo que van a entender o preguntarte? Es sencillamente ridículo. Necesitas saber lo que vas a presentarles, y a partir de ahí empezar a trabajar. Muchos días piensas que vas a presentar algo, y los niños no están preparados para ello, así que te lo saltas. O puede que verdaderamente lo capten y entonces te encuentres con un tiempo extra, y tienes que hacer algo más.

4. Los efectos del currículum prescriptivo

De los profesores también aprendimos que las prescripciones curriculares influían en su trabajo de formas distintas, dependiendo de lo específica que fuera la guía, cuán rígidamente estuviera prescrita, y en qué medida tuviera en cuenta a los estudiantes. Las directrices en cuestión se percibían como menos molestas cuando eran lo suficientemente generales como para permitir la posibilidad de que cada cual tomara sus opciones, o, dicho de otro modo, cuando no estaban absolutamente cerradas por parte de la administración. En aquellos casos en que las guías curriculares ofrecían sólo una orientación amplia y general, con márgenes suficientes para su adaptación por parte de los docentes en razón de los estudiantes, los profesores las percibían en términos más positivos. Esto sucedía con más frecuencia en zonas escolares más ricas y en las materias menos afectadas por la evaluación estandarizada: es decir, en humanidades, ciencia, y arte con más frecuencia que en lectura y matemáticas. Cuando las orientaciones curriculares son más abiertas y generales, los docentes valoran su contribución porque permiten un marco común y, al mismo tiempo, abren márgenes a la creatividad y flexibilidad en la clase.

Cuando el currículum está muy cerrado, los profesores, como digo, no se sienten cómodos en su mayoría, aunque reaccionan a ese

malestar de maneras diferentes. Algunos reducen los requisitos planteados por la administración a una suerte de juego consistente en rellenar impresos. Como señalaba una profesora: «Muchas de las metas del distrito escolar pueden ser atendidas poniendo algunas palabras sobre el papel, mientras que, luego, haces lo que piensas que has de hacer.» Otra decía: «Escribir [los objetivos] es un trabajo que lleva tiempo, pero eso es lo que quieren, y si eso les hace felices, pues vamos a dárselo.»

Sólo un número escaso de profesores (por debajo del 10 % en nuestra muestra) eran partidarios de seguir con alto grado de fidelidad las guías, asumiento con ello menos independencia a la hora de reflexionar y planificar la propia práctica. Una profesora se hacía eco de los puntos de vista de Franklin Bobbitt citados en el capítulo 2, cuando explicaba la satisfacción que le provocaba una guía curricular de ese tipo: «[El currículum] se planifica por el sistema educativo. Nos exige hacer ciertas cosas y enseñar determinadas habilidades, y así es fácil, porque sabemos qué es lo que se pide de nosotros.» A lo largo de la entrevista pudimos apreciar que las preocupaciones de esta profesora en torno al currículum se limitaban a cubrir el temario; apenas se refería al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los profesores declaraba que el sentido de su eficacia quedaría en entredicho si las pautas curriculares les dijeran exactamente lo que tienen que hacer cada día en cada clase, y qué tipo de materiales han de utilizar. Cuando a los profesores se les exige que se limiten a seguir los libros de texto, o a enseñar de acuerdo con programas basados en la competencia específica, sienten que las pautas curriculares reducen su capacidad para adaptar la enseñanza a sus estudiantes. La mayoría rechazaba estas limitaciones de una u otra manera:

> Fui a una escuela para realizar una entrevista, y allí existía un patrón de enseñanza tan rígido que cada profesor a cargo de una materia tenía que ir cubriendo cada día una página del libro. Si alguien me planteara a mí este tipo de rigideces, me negaría. Cualquiera que haya tenido experiencia en la enseñanza sabe que puedes enseñar cierto contenido un día en particular y quizás tener que continuar con lo mismo el día siguiente, así como que algunos temas que había previsto para cinco días, a lo mejor los acabas en tres. No siempre tienes certezas sobre una clase en particular, y, si tuviera que ceñirme a unos límites tan rígidos, no me quedaría en la enseñanza y me iría a hacer otra cosa.

> Cuando estás enseñando a los niños y éstos tienen ciertas necesidades que no puedes satisfacer, como los materiales específicos que el Condado ha aprobado, como el manual de lectura o lo que sea, te podías salir y usar otros materiales. Pero en la escuela a la que me he trasladado, el director me dijo que no podía usar más que esa serie de libros para lectura. Entonces sentí que no podía satisfacer las necesidades de los niños [...] [Este distrito escolar] solía hacer burla de eso de satisfacer las necesidades de los niños,

algo en lo que yo creo firmemente, pero parece que solamente les preocupa la «vuelta a lo básico» y en ocasiones no favorecen la buena enseñanza.

Bueno, justo ahora estamos en un programa llamado CBC, y su empeño está en que todos los profesores se hagan eco de esas pautas. Resulta difícil porque interfiere en tu enseñanza. Tengo que admitir que no siempre lo cumplo. Cuando veo que no casa con las necesidades de una clase particular, lo que hago es cerrar los ojos.

Algunos de los profesores que entrevistamos se mostraban tan convencidos de sus metas en la enseñanza, de la importancia del aprendizaje y la necesidad de centrarse en los alumnos, que «pasaban por encima del sistema» sin contemplaciones.

De ningún modo enseñaré siguiendo ciegamente los planes de ordenación docente del distrito. Desde mi punto de vista me están pidiendo que enseñe algunas cosas que son ridículas, que no son necesarias en este nivel de la enseñanza como, por ejemplo, los impresos para sacar el carné de conducir, o cómo rellenar un currículum para pedir un trabajo en el grado séptimo. [Resulta estúpido] tener que interrumpir tu programa para enseñar esas cosas.

Hace algún tiempo se entendía que los supervisores de área habían de entrar en la clase y ver si los objetivos formaban parte del trabajo cotidiano. Yo no soy partidario de escribirlos y colgarlos de las paredes [los objetivos operativos]. Nadie me ha amonestado todavía por ello, y si lo hacen les diré que los escriban y los cuelguen en las paredes ellos mismos. Tengo cosas más importantes que hacer.

Les dije que no iba a seguir sus metas ni métodos tal como ellos los habían diseñado, porque yo tenía mis propias metas según los alumnos que tenía delante, y les expliqué qué era lo que hacía.

Como puede apreciarse, una parte importante de los profesores a los que se les requiere enseñar bajo sistemas fuertemente regulados terminan viéndose a sí mismos como saboteadores creativos, que procuran abrir nuevas vías para introducir proyectos más interesantes, trabajos más creativos, y conexiones más explícitas con las experiencias de sus alumnos, aun cuando hayan de progresar en cierto modo por las rutas predeterminadas y limitadas que marca una determinada guía curricular. Nuestros profesores nos describieron algunas de sus vías de escape con el secreto placer que acompaña a la emoción que provocan las libertades que alguien se permite a escondidas:

Tenemos un libro que te dice que este año tienes que enseñar esto, aquello, eso otro y lo de más allá. Así que te dan todo bastante trillado, pero yo dejo que los estudiantes se salgan de esa regla si quieren. Les permito que

recorten artículos de prensa sobre los que hablamos de vez en cuando, que se salgan de lo programado y que hagan las preguntas que quieran.

El sistema escolar prescribe muchas cosas. No hay mucha libertad para variar estas guías, pero con frecuencia las he cambiado y asumiría la responsabilidad de haberlo hecho si alguien me preguntara al respecto.

Semejante subversión de un currículum pobremente diseñado contribuye a elevar un poco el nivel de enseñanza, aunque no lo suficiente. Con demasiada frecuencia el currículum es tan extenso, y la presión para completar el temario tan severa, que los profesores se sienten incapaces de trabajar sobre ideas que surjan de los intereses de los estudiantes, así como de tratar el contenido con la profundidad conveniente. Su centro de atención se desplaza de la educación de los estudiantes hacia la terminación del temario: «Todo está prescrito por el sistema escolar. Se supone que no tengo que enseñar nada que no esté prescrito... Todavía no he conseguido imaginarme cómo son capaces de sentarse en un despacho de la administración y limitarse a darnos estas unidades prescritas. No sé de dónde se supone que tienes que sacar el tiempo para enseñarlas, porque se presume también que has de dar todo lo demás».

En contextos administrativos fuertemente regulados, los profesores albergan temores por el bienestar de los estudiantes, así como por su propio futuro en tanto que profesionales. En nuestro caso, había muchos que sentían que su eficacia quedaba dañada cuando se les obligaba a usar métodos que habían resultado inapropiados con algunos estudiantes, dar contenidos que estaban más allá del alcance de algunos y por debajo de las capacidades de otros, sacrificar las motivaciones internas de los estudiantes y sus intereses por la obsesión de «acabar el temario», o prescindir de oportunidades de enseñanza ligadas a los deseos ocasionales de aprender ciertas cosas, porque no estaban contempladas en la secuencia prefijada de actividades. También criticaron que los currículos cerrados trivializan de manera inevitable las metas de la enseñanza y reducen el aprendizaje a la memorización de destrezas de bajo nivel, y que no contribuyen a estimular ni desafiar las aptitudes de los estudiantes para pensar y hacer cosas. Como dijo una profesora:

No tengo ninguna objeción a la enumeración de metas y objetivos, pero asumir que la gente va a aprender si todos nosotros adoptamos estas técnicas en particular me parece de una imbecilidad absoluta [...] Si se animara a los estudiantes a pensar por su propia cuenta, a analizar una situación y a considerar diferentes alternativas, estaríamos en una posición mucho más correcta que cuando se parte del supuesto de que «esto es lo único que se debe hacer en esta situación». Por razones operativas, es bueno suponer que siempre se puede indagar otras vías. En relación con los alumnos es más importante cómo lleguen a expresarse, cómo escriban, por ejemplo, que sólo sepan de qué manera usar el gerundio.

Otra profesora nos explicaba que sus esfuerzos para provocar la comprensión de los estudiantes se volvieron cada vez más difíciles a causa de las prescripciones curriculares: «El programa demanda un número X de minutos para esto o aquello, así que no siempre puedes enseñar de manera globalizada. Yo prefiero organizar el currículum en torno a algunos ejes que te permitan integrar como es debido el conocimiento. Creo que esto tiene más significado para los niños. Sólo fui capaz de hacerlo un año. Tuve que pedir un permiso especial, pero fue el mejor curso que jamás haya tenido».

De lo que esta profesora nos habla no es de otra cosa que de alguna de las consecuencias no deseadas del afán de prescribir el currículum hasta el mínimo detalle: fragmentación y parcelación del mismo en torno a los aprendizajes más fácilmente atomizables, rechazo de las necesidades e intereses de los alumnos y falta de tiempo para diponer modelos de instrucción más interesantes desde un punto de vista intelectual. Si los profesores han de solicitar un permiso especial para enseñar de una forma distinta a la establecida por los reformadores, el cambio del currículum exigirá, con toda seguridad, mucho más que simplemente dar ánimos o invitar a que se acometan innovaciones desde la base.

5. La importancia de las relaciones

Las características propias del trabajo de enseñar hacen de las relaciones algo importante. Los estudiantes y profesores no se eligen *unos a otros; es más, los profesores no llegarán a tener éxito docente* a menos que los estudiantes quieran esforzarse en aprender, así como el grupo clase, en su conjunto, esté dispuesto a trabajar de forma provechosa. David Cohen (1996) advierte que la dependencia de los estudiantes que tienen los profesores para provocar el aprendizaje hace de la enseñanza una tarea intrínsecamente arriesgada. Los riesgos aumentan, desde luego, en el caso de que los docentes persigan aprendizajes más ambiciosos que la mera memorización, en principio más fácil de manejar. Y, para gestionar tales riesgos, los profesores necesitan altos niveles de capacidad, así como también estructuras escolares que permitan disponer de más tiempo y establecer unas relaciones más estrechas y continuadas con los estudiantes, y que faciliten su motivación y participación (Darling-Hammond, 1996).

Tal como observó Lortie (1975, p. 137), para sacar partido de *trabajadores* inmaduros y forzados, los profesores han de «establecer vínculos que no sólo garanticen la complicidad sino... que generen esfuerzo e interés en el trabajo». Así pues, no es sorprendente que muchos tengan bastante claro que lo primero que demanda su quehacer es, precisamente, establecer vínculos interpersonales y lograr un sentido compartido de las metas dentro del grupo. Los investigadores han ad-

vertido con frecuencia que los profesores, particularmente en la escuela primaria, dedican una gran cantidad de energía a crear una comunidad estable dentro del aula (Cusick, 1979; Jackson, 1968; Janesick, 1977; Lortie, 1975), una comunidad que se rija por metas de grupo compartidas y por la fuerza de las relaciones.

> Estoy intentando que aprendan ciertas cosas que quiero, pero para hacer esto me doy cuenta de que si no consigo una buena relación con los estudiantes, de forma que haya confianza entre nosotros y que ellos se sientan cómodos en la clase haciendo preguntas, no les voy a poder enseñar nada.

> El primero de mis objetivos es crear una buena relación en el aula, porque creo firmemente que no puedes hacer nada con los estudiantes a no ser que crean en ti, hasta que sientas algo por aquellos con los que estás trabajando y te intereses por sus capacidades y sentimientos. Otra meta que quisiera plantearme es la capacidad de pensar. Aunque no recuerden dentro de cinco años cuántos miembros hay en la Cámara de Representantes u otros datos que les enseñaré sobre el gobierno, espero que hayan desarrollado algunas destrezas sobre cómo pensar y cómo distinguir qué es un hecho y qué es una opinión, cómo clasificar por sí mismos, y cómo obtener conclusiones a partir de datos disponibles.

Muchos de nuestros profesores entrevistados se oponían a un currículum prescrito y detallado al máximo, porque entendían que el aprendizaje más potente sucede cuando los estudiantes están dispuestos, y cuando algo llega a conectar con su experiencia y necesidades. Los profesores veían en la creación de tales conexiones el trabajo fundamental a la hora de enseñar. Casi todos (84 %) dijeron que entre los atributos más importantes de los buenos profesores se encuentra la capacidad de relacionarse con los estudiantes y motivarlos, y adaptar la enseñanza a sus necesidades. Conocer bien a los estudiantes es, por consiguiente, algo crucial:

> Creo que una de las primeras cosas que tienes que hacer con los niños es llegar a conocerles. Incluso con aquellos con quienes te percatas desde el principio que las cosas no van a ser fáciles, tienes que encontrar algo que puedas valorar y te mueva a apreciarles sinceramente, pues, si no lo haces, no llegarás a ninguna parte.

> Las necesidades de cada niño, su conciencia, y sus necesidades son parte de la comprensión del proceso de enseñanza en su conjunto. Ya sea que tengas un niño en primera fila porque tiene un problema visual y tienes que mantener con él contacto auditivo, o un chaval allá atrás que no habla inglés, un chaval cuyos padres se están separando, otro por allí que acaba de pelearse con alguien fuera de la clase, u otro que tiene minusvalías físicas, todo depende de la situación [...] Hay todo tipo de problemas, y por supuesto, cuanto mejor los conoces, en mejor posición te encuentras para trabajar con ellos.

Cuando pedimos a los sujetos de nuestra investigación que recordaran a algún profesor de su época de estudiantes que les hubiera resultado significativo hablaron de profesores que les conocían y que se dirigían a ellos de forma personal, y hacían del aprendizaje una tarea intelectualmente interesante. Muchos recordaban a profesores que fueron memorables en sus vidas porque les habían ayudado a sentirse personas valiosas. Resaltaban el hecho de que les hubieran enseñado *teniendo en cuenta* que eran personas:

> Una profesora se quedó conmigo a hacerme un examen especial de geometría. Me dijo: «Ya ves, no te está yendo muy bien en esta clase, y puede que te ponga en una sección especial». Me hizo un test especial, y por alguna razón obtuve un 100 en aquel test, y entonces sentí: «¡Oh, vaya, puedo hacer esto!» Sólo más tarde me di cuenta de que preparó el test para que yo pudiera aprobarlo. Profesores así, fíjate, me invitaron a aprender. Se sentían responsables ¡de mí!; pensaban que yo tenía algún potencial, y lo buscaron. Eran ésos los profesores a los que yo más apreciaba.

> Mi profesora de sexto grado tenía la habilidad de hacerse con los niños a los que se consideraba peores en todo el centro, les daba la vuelta y les hacía sentirse bien. De este modo esos niños se volvían gente que participaba en la sociedad, en vez de convertirse en un problema para ella, como todos auguraban. Recuerdo el modo en que aquella mujer se los llevaba aparte y hablaba con ellos en un tono suave. Les invitaba a participar en las cosas. Nunca abusó de ellos. Nunca se rió de ellos. Intentó que descubrieran su propia valía.

Otros recuerdan a profesores que utilizaban estrategias activas de enseñanza y lograban que los estudiantes investigaran, descubrieran y aplicaran el conocimiento: una profesora de inglés que pedía a sus alumnos que escribieran artículos del estilo de los autores que estaban estudiando; un profesor de matemáticas que les pedía que aplicaran conceptos a la vida real; un profesor de humanidades que hacía una historia viva mediante la dramatización y el debate. Sin embargo, este énfasis en participar, en el aprendizaje activo y en conectar con los estudiantes, apunta hacia una serie de características de la enseñanza que son precisamente las que menos valoran las políticas ofuscadas en regular un currículum ajeno a los intereses de los estudiantes, y que pretende organizar su tiempo y el de los docentes de una manera tal que se reducen y dificultan los vínculos personales.

Para poder crear relaciones fuertes con un grupo de trabajo funcional, los profesores han de minimizar las interrupciones y distracciones provenientes del exterior, incrementar, además, la atención al compromiso y la implicación de los estudiantes, procurando que

haya tiempo suficiente precisamente para que esto suceda. Los modelos de gestión racional, por el contrario, devalúan estas preocupaciones al exigir que los estudiantes vayan pasando de un profesor a otro, al interrumpir la instrucción con programas especiales que les sacan del aula a mitad de clase, o al reclamar un currículum no idóneo para establecer conexiones entre los contenidos, ni entre éstos y los estudiantes. Sobre todo los profesores de la educación primaria denunciaban aspectos como los que acabo de mencionar: «Ciertamente el día escolar está muy fragmentado porque los niños van cambiando y haciendo cosas muy distintas. Si salen para una charla, o para un programa de atención especial en una clase de apoyo o cualquier otra cosa, el día se rompe de manera terrible. Así se hace muy difícil enseñar a todo el grupo.»

Hacían hincapié de forma explícita en la importancia de crear una comunidad escolar de aprendizaje con metas e intereses compartidos.

> ¿Has oído alguna vez la expresión de «cierra la puerta y enseña»? Los profesores siempre hablan de esto con una mirada distante en sus ojos. Si fueras capaz de hacerlo, no habría muchas cosas que te pudieran afectar negativamente. Sólo cuando no lo consigues, todo empieza a ir cuesta abajo, y cada vez se va acelerando más. Tienes que enclaustrarte allí mismo con tus estudiantes, y hacer lo que has de hacer.

6. El énfasis en el aprendizaje en lugar de en los procedimientos

También una mayoría de los profesores de nuestro estudio apreciaban que su definición de lo que es una buena enseñanza no tenía nada que ver con la definición que de ella hacía la administración en sus distritos escolares. El 79 % concretamente resaltó la preocupación por los niños y por el aprendizaje como una de las claves de una buena enseñanza, pero sólo el 11 % percibía que sus distritos escolares compartían ese punto de vista. La mayoría (75 %) sentía, por el contrario, que la administración era más proclive a hacerse eco de las teorías del aprendizaje conductista descritas en el capítulo 2, estaban más preocupados por la aplicación de técnicas de enseñanza específicas vinculadas a objetivos precisos y por el diagnóstico de las deficiencias de los estudiantes.

Muchos de nuestros profesores se veían a sí mismos como extraños en distritos escolares, sobre todo en la medida en que percibían a sus alumnos como partícipes activos y no receptores pasivos del proceso de aprendizaje, atribuían a las preocupaciones de los estudiantes un lugar central y no periférico en la selección de las metas y actividades, y en tanto concebían su enseñanza como una actividad centrada en el desarrollo y no en el afán de resaltar deficiencias.

6.1. Cubrir los contenidos del currículum

La sensación de conflicto que manifestaban los profesores aumentaba cuando se les pretendía obligar a seguir paquetes curriculares con cientos de objetivos conductuales que habían de trabajarse paso a paso en cada nivel escolar. A menudo, cada destreza particular o fragmento de aprendizaje tenía que ser evaluado antes de continuar con el siguiente, y eso suponía que habían de ir registrando las calificaciones de las destrezas que figuraban en la lista y sobre las que se había estado trabajando, así como las fechas en que se habían enseñado. Las pruebas de cada profesor se añadirían posteriormente a los tests anuales del distrito y del estado (que incluían baterías de tests de lectura y matemáticas en casi todos los grados, así como pruebas periódicas de otras materias y diversos tests de aptitudes para emplazar a los estudiantes en programas o grupos aparte). Una queja común era la cantidad de tiempo de enseñanza que se perdía para poder administrar los procedimientos y tests, que con toda seguridad eran más importantes para los administradores que para los profesores y estudiantes.

> De este modo, la mayoría del tiempo del profesor se emplea en cosas distintas a la enseñanza: rellenar informes, un plan de estudios rígido, la evaluación previa y posterior [...] Y hay un sistema de registro masivo para poder anotar cualquier pequeño detalle de todo esto: qué es lo que se enseña, qué es lo que se domina, qué es lo que se vuelve a enseñar y reforzar y evaluar con posterioridad. Sencillamente nos desborda. Y luego todo esto tiene que ir al ordenador. En el despacho tenemos uno. Pero todavía no hemos sido capaces de hacer que los chavales se sienten ante el mismo.

Los profesores insistían en que tener que dedicarse a preparar a los alumnos para que superaran esas pruebas, distorsionaba los procesos de enseñanza y aprendizaje e impedía realizar una evaluación detenida del progreso de la clase, lo que es del todo necesario para adaptar las condiciones de la enseñanza sucesiva:

> [El sistema] está aumentando las carencias de los niños, y a mí me preocupan muchas más cosas que sus resultados [...] Cuando trabajamos con los estudiantes tenemos muchas ocasiones de darnos cuenta de que, aunque hayan puntuado bajo en un test de diagnóstico, la razón de este resultado no es que carezcan de habilidad. Necesitas observar bastante bien al estudiante para comprobar por qué ha puntuado como lo ha hecho. La relación con un alumno en concreto es mucho más que la comunicación que se establece con él por medio de una prueba.

Ciertamente, muchos profesores sentían que los sistemas que exigían que los estudiantes se sometieran a la evaluación constante de cientos de objetivos secuenciados no tenían en cuenta las claves de los procesos de aprendizaje:

> Conseguir que un niño se interese por aprender y que mantenga el interés es seguramente mucho más importante que hacer listas de control de metas y objetivos para cada niño y en cada una de las materias.
>
> Se me pide constantemente que defina mis metas, mi modo de conseguirlas y evaluarlas para ver si las he alcanzado. Parece que están más interesados en eso, y tengo la impresión de que realmente sólo les interesa eso. *Pero no puede ser verdad; también allí arriba debe haber* algún ser humano.

Finalmente, muchos sentían que la normativa curricular de sus distritos prestaba más atención a cómo se trabajaban los procedimientos específicos que a enseñar a los estudiantes a pensar. Una profesora de secundaria obligatoria se hacía eco de cómo pensaban muchos de sus colegas, cuando afirmaba que el currículum básico de matemáticas interfería, de hecho, en la habilidad de los estudiantes para comprender las matemáticas:

> Hay un énfasis excesivo en «haz esto, aquello y lo de más allá» y *mucho menos en el proceso de pensamiento, que los chavales no logran* aprender, aunque seguro que son capaces de ello. No sólo es que todo lo que tengo que enseñar está predeterminado, sino también los tests que he de corregir. Así que, si yo sentía que debía tomarme algo de libertad [para centrarme en la solución de problemas], no había bastante tiempo porque los estudiantes se estaban examinando, y los exámenes determinaban lo que tenían que seguir aprendiendo.

Un profesor de secundaria de otro distrito aludía a un problema similar:

> El profesor de cuarto, quinto, o sexto grado, está... ocupado tratando de acabar con su programa de estudios [...] En matemáticas, el profesor trabajará este contenido durante dos semanas, a continuación otro en las dos siguientes, después otro, y otro. Por ello, los críos nunca se enteran del conjunto, así que, cuando llegan a séptimo y octavo, no tienen buena base. Es más, en ningún lugar del programa vi la palabra «solución de problemas» o «pensamiento». Es algo que no cuenta, y para lo que el profesor no tiene tiempo para decir «vamos a darles un montón de problemas, enseñarles a pensar por su propia cuenta, en lugar de que tengan que tragarse todas estas prescripciones rígidas». Esto es lo que yo creo que no es bueno para los estudiantes, incluso para aquellos que están por encima de la media. [El Programa de Estudios] contiene tanto, que no hay manera de acabar con el temario. Sería mucho más provechoso un programa de contenidos que le diera al profesor algún margen de flexibilidad para poder introducir materiales enriquecedores del currículum.

Lo que nos estaba diciendo este profesor y muchos otros en nuestros distritos escolares es que el pensamiento y la solución de proble-

mas ya no formaban parte de la educación básica; se habían convertido en «material de refuerzo».

Enseñar a pensar a nuestros alumnos y cubrir todo el temario se percibían de forma generalizada como tareas incompatibles entre sí. El currículum de matemáticas del que acabamos de hablar, por ejemplo, tenía varios problemas. En primer lugar, la secuencia de destrezas era con frecuencia ajena al aprendizaje conceptual. Los estudiantes tenían que aprender a sumar y restar con números de dos cifras en un grado, pero no tenían que pasar a los números de tres cifras hasta mucho más adelante, dificultando la enseñanza de conceptos que pudieran añadir algo de reflexión. En segundo lugar, la secuencia de los tests cronometrados hacía que los estudiantes memorizaran hechos aritméticos en los niveles tempranos, en lugar de razonar sobre las matemáticas. Esta estrategia socavaba la comprensión correcta de las relaciones entre los números, provocando algunos conocimientos básicos no bien fundamentados que impedían su aprendizaje posterior. En tercer lugar, la velocidad con que tenían que darse en clase las unidades y los hechos, y el modo en que tenían que enseñarse y evaluarse, apenas dejaban espacio para el trabajo con capacidades manipulativas o el uso habitual de la solución de problemas. De tal manera que, como sucede con frecuencia, el currículum dificultaba activamente el pensamiento y el desarrollo de la comprensión.

Por lo general, un currículum cerrado hace imposible que los estudiantes mejoren su comprensión. Por ejemplo, nos hablaron de un currículum que se basaba en tests administrados por ordenador para cada destreza, y no se podía enseñar nada más hasta que cada una de las destrezas que formaban parte del test había sido superada satisfactoriamente. Los profesores se dieron cuenta de que este enfoque obstaculizaba el aprendizaje tanto para los estudiantes lentos como para los rápidos. Uno decía, por ejemplo: «Tengo algunos chavales que todavía están con el mismo nivel con el que empezaron en septiembre. Si lo intentan tres veces sin conseguirlo, se acabó. Después de la tercera vez, no es que les vayas a frustrar, sino que ya se han atascado en ese nivel y no serán capaces de salir.» Este enfoque suponía incluso un problema para los estudiantes que *podían* aprobar las pruebas:

> Lo que han hecho es redactar cada objetivo que quieren que los niños aprendan desde la escuela infantil hasta el octavo grado. Hay libros de objetivos: libros sólo con los objetivos. Cada niño tiene que aprobar este objetivo, en este nivel, antes de poder pasar al siguiente. Yo tenía a los chavales de quinto y sexto grado de mejor nivel, así había de evaluar todo lo que se suponía que tenían que aprobar. Gasto horas enteras evaluándolos, y he perdido un montón de tiempo que podría haber usado mejor en enseñar matemáticas. Tal y como funciona el sistema en la actualidad, me desharía de él [...] Es caro, y el estudio del distrito muestra que no

aporta ninguna mejora apreciable. Bueno, pues si cuesta tanto tiempo y dinero, y no supone mejoras significativas, ¿por qué no nos libramos de él?

Aunque el sistema en cuestión impedía la enseñanza y el aprendizaje, a los administradores les proporcionaba una sensación de control. El objetivo en este caso era construir registros informatizados del «dominio» de cada estudiante para cada uno de los cientos de pequeñas destrezas, registros de los que los directores escolares y los administradores de las oficinas centrales pudieran disponer para cada clase y cada escuela. Desde la perspectiva de la responsabilidad administrativa, el sistema era el sueño de Bobbitt hecho realidad. Desde la perspectiva de los profesores, sin embargo, era una gran pérdida del tiempo de clase y del esfuerzo invertido en el aula, así como un obstáculo importante para el aprendizaje de los estudiantes.

6.2. Enseñar para las pruebas de rendimiento

En el capítulo 2 expliqué cómo, en los años 80, la evaluación estandarizada se convirtió en una fuerza poderosa que reguló la vida de las aulas. Los profesores de nuestro estudio confirmaron que la enseñanza en función de los exámenes puede reducir aún más el poco espacio que queda para un aprendizaje más reflexivo. Estos profesores explicaban que habían perdido un tiempo muy valioso de enseñanza, a fin de satisfacer los planes de evaluación. Comentarios como que «los tests administrados tan frecuentemente a lo largo del año quitan tiempo para que puedas enseñar a los estudiantes» eran moneda corriente. A medida que los tests se volvieron más y más importantes para la toma de decisiones en los tres distritos escolares, las demandas de incrementar el rendimiento también aumentaron, y lo mismo sucedió con el tiempo que había que destinar explícitamente a preparar para los exámenes:

> En el tercer grado los niños tienen que hacer los tests de Iowa y también los de logro cognitivo. Tenemos que gastar un mes o así en prepararles para realizar la prueba, sin dedicar tiempo a ningún otro contenido, simplemente enseñando a los niños cómo tienen que colorear los círculos y cómo poner cada cosa en su sitio... de manera que cuando hacen el test, los niños ya han tenido suficiente práctica con ejemplos del mismo, y saben cómo darle la vuelta a la hoja y cómo estar en su sitio, y no están tan asustados. Pero el tiempo real del test también ocupa otro mes, así que gastas un montón de tiempo en prepararles y en administrarles los tests, tiempo que podrías estar empleando en la enseñanza.

> En este momento mi trabajo consiste en hacer un montón de tests y eso a veces me preocupa. Al final del trimestre pasé cinco semanas examinando a los niños. Estaban cansados de hacer exámenes; yo estaba cansada de hacer exámenes; y sentía que nada de lo que hacía tenía que ver con enseñar.

En nuestra muestra, el 60 % de los profesores señalaron que el énfasis en la evaluación había afectado a su propia enseñanza, y el 95 % dijo que los tests estandarizados habían afectado a otros colegas. Los menos afectados eran los profesores de materias como música, arte, gimnasia, o formación profesional, donde los tests estandarizados apenas se habían introducido, pero incluso estos profesores eran bien conscientes de las preocupaciones de sus colegas. Además de comerse tiempo de la enseñanza y hacer que los profesores se sintieran presionados, los efectos de pasar tests de manera tan frecuente eran de tres tipos: dislocación del currículum, preparación de los estudiantes para hacer tests, y enseñar a los estudiantes en función del test.

A menudo los profesores relataban que la preparación de los exámenes hacía que desperdiciaran momentos excelentes para enseñar algo respecto a lo que los estudiantes mostraban interés y en lo que les apetecía trabajar. Asimismo, perdían la ocasión de adoptar una perspectiva más comprensiva sobre las capacidades de los estudiantes: «Cuando ciertas cosas van a estar en el test, te sientes limitado para desviarte hacia aquellas otras áreas que puedan interesar más a los estudiantes. La evaluación limita lo que puedes hacer y cómo puedes interactuar con los chavales. Limita tu tiempo. Tu atención se desplaza del estudiante hacia la pregunta de «¿aprobará este examen?».

Enseñar para el examen, decían los profesores, significaba bastante más que simplemente preparar a los estudiantes para comprender el tipo de trampas que llevan consigo los tests de respuesta múltiple. También significa poner énfasis en el tipo de conocimiento que recoge el test y justamente de la misma manera en la que aparece en ese test, o, en otras palabras, enseñar para las preguntas simples de respuesta múltiple, y despreocuparse de las destrezas, los contenidos y las formas del conocimiento que no van a ser evaluadas. Como es de suponer, los profesores entendían que esa pérdida afectaba principalmente al desarrollo de habilidades intelectualmente más ricas, que eran las que ellos más valoraban:

> He cambiado mi conducta de enseñanza. Ya no utilizo exámenes de desarrollo como solía hacer antes, porque trato las cosas justas para pasar los tests estandarizados. Creo que está dañando a los niños en lugar de ayudarles, pues ahora no se les pide que escriban sus propias frases.

> De una u otra manera se nos ha presionado desde arriba, comenzando por los inspectores y siguiendo por los supervisores y los directores. Así que no tienes más remedio que enseñar para los tests. Has de enseñar la forma en que están organizados, de modo que los alumnos conozcan el tipo de examen que van a realizar. Enseñas tipos de problemas que sean similares a aquellos con los que se van a encontrar.

> Creo que empleaba más tiempo en evaluar que en enseñar. Se ha eliminado tiempo para hacer lo que mucha gente cree que son filigranas. Hago menos ciencia. Siempre me he preocupado bastante de la ciencia, pero tienes que superar los estándares de esos tests, que son fundamentalmente de matemáticas y lectura.

Y si los profesores no percibían que lo que medían los tests fuera realmente «algo auténtico», ni creían que la preparación para los mismos mereciera el calificativo de «enseñanza auténtica», no era sorprendente que se mostraran contrariados al pedírseles que calificaran a sus estudiantes de acuerdo con los tests:

> Prácticamente interrumpimos el temario durante un período de tiempo para enseñar destrezas específicas. A veces bromeaba con mis colegas diciéndoles que me sentía como una prostituta, porque estaba haciendo ese tipo de cosas que se suponía que estaban en los tests estandarizados pero que estaban tan determinadas que tergiversaban el contenido, el enfoque y la esencia del trabajo que habíamos estado haciendo.

> Hay una gran cantidad de presión sobre los profesores para satisfacer los criterios de estos tests. El ex director bajo cuyo mando me encontraba estaba haciendo que los profesores usáramos el test SRA y lo reescribiéramos y presentáramos a los chavales antes de que lo hicieran, para que pudieran realizarlo bien, y a mí eso me fastidiaba tremendamente.

> Los profesores están hartos y cansados de evaluar. Están muy cansados de la evaluación SRA y de la programación, y de las otras evaluaciones que tienen que hacer cada nueve semanas. Han estado saturados hasta las cejas. Están verdaderamente hartos de todo esto, porque tienen que enseñar para los tests, y eso es algo que ellos no quieren hacer.

A pesar de que los políticos presuponen que los profesores debían utilizar los resultados de los tests estandarizados para comprobar la eficacia de su enseñanza, sólo el 12 % de nuestra muestra encontraba útiles esos resultados. Más de dos tercios, el 69 %, decían que evaluaban su eficacia a partir de lo que habían observado que los alumnos estaban aprendiendo y de la información que ellos mismos les iban suministrando de forma directa. Otro 26 % utilizaba sus propias medidas de rendimiento en clase. Una mayoría notable, el 78 %, consideraba que los tests estandarizados no lograban medir aspectos importantes de la enseñanza y del aprendizaje, incluyendo el rendimiento en áreas académicas tales como la escritura, la solución de problemas, o el crecimiento en áreas importantes de desarrollo social y emocional, como la habilidad de trabajar con otros.

Además, entendían que la ejecución en los tests depende menos de lo que los estudiantes realmente saben, y más de la «sabiduría sobre los tests» que de hecho poseen: si el estudiante llega a captar la

organización del test y la forma de pensar de quien lo ha elaborado; si puede expresar su conocimiento justo como se le pide; si su experiencia casa bien con los supuestos culturales subyacentes al test; si ha tenido un buen día, si ha comido bien, si ha dormido bien la noche anterior; si tiene miedo a los tests, etc. Por todas estas razones y por muchas otras, los profesores continuaban refiriéndose a sus metas y las de sus estudiantes en términos de conectar personalmente con ellos, ayudarles a aprender a usar sus mentes de distintas maneras, y potenciar su capacidad para llegar a ser personas aceptables y poder tener éxito más tarde en la vida, incluso aunque éstos no fueran los aspectos de la enseñanza que más tarde se evaluarían.

Algunos profesores no estaban tan sometidos a las presiones de currículos así diseñados ni a este tipo de planes de evaluación, pero incluso en este caso, un 57 % afirmaba experimentar tensiones cuando intentaba reconciliar sus metas educativas con las de sus distritos escolares. Estas tensiones normalmente derivaban en conflictos con los administradores, sentimientos de estar sobrecargados por demandas excesivas, o una vivencia constante de culpa por el hecho de no ser capaces de servir a dos señores a la vez. La mayoría de los profesores trataban de adaptar los objetivos del distrito, al menos superficialmente, pero mantenían lo que sentían que era importante para los estudiantes, incluso aunque eso pareciera un acto de rebeldía.

> Me produce una cierta tensión cuando ignoro lo que me dicen y se supone que yo debería hacer, pero... también tengo el sentimiento de que lo que pienso es correcto.

> No les estoy desafiando. Observo la relación entre mis metas y las cosas que quieren que haga. Y no digo «esto es una tontería». Así hago las cosas. [Sin embargo], a veces siento que no se reconoce suficientemente mi manera de enseñar.

> En ocasiones me encuentro preso de un juego, porque cuando me observan hago aquello que están esperando que haga. Cuando no, sigo utilizando técnicas que creo que son las mejores para mis estudiantes.

Alguna otra investigación identificó efectos similares imputables a las políticas rígidas en materia curricular. Zancanella (1992) descubrió que los profesores de secundaria de Missouri experimentaban conflictos muy molestos entre sus métodos de enseñanza y los requeridos por un currículum oficial bastante cerrado y dependiente también de un test estatal. Flinders (1989) y Hawthorne (1992), por su parte, encontraron que los profesores de inglés de secundaria post-obligatoria se sentían presionados por el contenido prescrito por el distrito y por el estado, ya que impedía trabajar la comprensión en profundidad, por lo que habían intentado negociar un tiempo adicional de trabajo con sus

estudiantes y que éstos participaran todo lo que fuera posible en la toma de decisiones sobre el currículum.

Estos ejemplos son una buena muestra de esa responsabilidad dual de los profesores (Lipsky, 1980) que fue descrita en el capítulo 2: los profesores son conscientes de que han de satisfacer las demandas del sistema escolar y poner en práctica los procedimientos prescritos, y al mismo tiempo se sienten responsables de los estudiantes en ayudarles bien a aprender. Tienen claro que ambas responsabilidades son distintas. Muchos de los que participaron en nuestro estudio se inclinaron hacia un punto de perspectiva profesional de la responsabilidad: su responsabilidad fundamental debía tener como norte a los estudiantes y sus familias (76 %), aunque, al mismo tiempo, también entendían que habían de responsabilizarse ante el director y el centro escolar (62 %). Una profesora dijo, por ejemplo: «Bueno, yo diría que los profesores son responsables ante los padres y ante los niños en primer lugar; ante la comunidad. Además, por otra parte, también lo son ante el centro en el que trabajan y ante el sistema. Se trata de responsabilidades diferentes, y realmente creo que es la comunidad la que debiera decir si la escuela o el profesor están haciendo verdaderamente lo que procede.»

7. Las respuestas a la burocratización

Como ya dije en el capítulo 2, la imposición de límites adicionales sobre lo que se enseña y cómo se enseña fue la razón más citada por los profesores para pensarse si abandonaban o no la profesión. El incremento de la burocratización en la enseñanza, tal como decían, limita drásticamente su eficacia y también la satisfacción intrínseca:

> Si comienzan a controlarme más que lo que están haciendo, o a exigir más evaluación, más requisitos... si la enseñanza se volviera más estandarizada o rutinaria, si me dijeran que no puedo hacer las cosas que hago procurando sostener una relación humana con los estudiantes en el aula, no tardaría ni un minuto en abandonar.

> Si no puedo ser un innovador y permanecer dentro del marco establecido, haciendo uso de mi propia discreción e iniciativa, me plantearía abandonar el sistema.

> Si intentan meterse y forzarme a enseñar algo que puede que no se aplique a mi situación individual, entonces tendría que irme a cualquier otro sitio.

> Creo que si dictaran cómo tengo que enseñar a cada niño, podría decirles adiós.

> Creo que bastaría apenas un poco más de control... en este sistema escolar para que lo abandonara.

El hecho de que estas respuestas fueran tan espontáneas sugiere que quienes las emitían estaban sosteniendo verdaderas luchas interiores provocadas por políticas estandarizadas y reguladoras. Muchos de ellos declaraban que conocían a algunos docentes que ya habían decidido abandonar la profesión por estas razones. Sus comentarios recuerdan las críticas de Mary Dodge y Ella Flagg Young a principios del siglo XX:

> Lo que está sucediendo es que un montón de buenos profesores se han frustrado y han abandonado la profesión [...] La moral está baja. El nivel de motivación de los profesores está bajo.

> Los profesores están desanimados porque tenemos un sistema escolar que nos dicta todo [...] Has de ceñirte tanto a lo que te marcan que apenas puedes tener ideas innovadoras en el aula.

Prácticamente todos los profesores nos dijeron que para ellos era importante disponer de suficiente autonomía profesional y flexibilidad para enseñar. Muchos asociaron la «dosis correcta de autonomía» con un control suficiente sobre las estrategias de enseñanza para atender las necesidades e intereses de los estudiantes. Cuando les preguntamos qué políticas consideraban útiles, generalmente no hablaban de la política, sino de condiciones o incluso personas que ayudaran, con frecuencia un director que les protegía y mantenía a salvo de las demandas poco razonables de los despachos de la administración:

> Creo que nuestra directora nos permite tanta libertad como puede darnos. Miro la guía curricular pero no planifico mi programa siguiéndola tal cual, y ella no me obliga a hacerlo [...] No hay mucha presión, a diferencia de lo que sucede en otras escuelas donde tienen que hacer las cosas de cierta manera. Ella nos da a los profesores mucha libertad sobre cómo enseñamos y sobre lo que creemos que es importante, y ésa es seguramente la razón por la que me siento cómoda enseñando en esta escuela.

> Tengo una directora en general fantástica, que realmente reduce el papeleo que tenemos que hacer los profesores.

> La primera política útil que se me ocurre es que este año pasado tuvimos un nuevo director cuya política era respetarnos como profesionales, darnos apoyo, respetar quién eres, y dejarte hacer aquello que sabe que eres capaz de hacer. Este tipo de dirección... es la que más ayuda.

Es interesante resaltar el hecho de que los profesores generalmente no piensen en ninguna política concreta que pudiera ayudarles a hacer sus trabajos. Lo que creen que necesitan son apoyos que les protejan de las demandas administrativas, que por lo general les ayudan más bien poco. Así pues, las directrices detalladas de la práctica, no sólo limitan las decisiones que ha de tomar un docente, sino que también socavan

la base de conocimiento profesional y evidencian su incapacidad de reclutar y mantener a gente bien preparada. Como advierte Sykes (1983):

> Cuando la administración se empeña en prescribir la enseñanza, no sólo se ponen trabas a la capacidad de respuesta de los profesores hacia los estudiantes, sino que a largo plazo les disuade de cualquier iniciativa que les ayude a ser propositivos, a desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias individuales y aumentar el repertorio de sus enfoques pedagógicos. En definitiva, tales sistemas se convierten en profecías autocumplidas: la instrucción rutinaria y la pérdida de autonomía hacen que la enseñanza sea incapaz de lograr que la gente salga de la escuela y los institutos con una mentalidad independiente y brillante, y tampoco logra estimular la búsqueda de la excelencia entre aquellos que entren en otros niveles superiores de la educación. A largo plazo, pues, la instrucción rutinaria tiende a desprofesionalizar la enseñanza y a desanimar todavía más que la gente valiosa desee entrar en la profesión (p. 120).

También encontramos que los profesores más implicados en su tarea son los que viven con mayor conflictividad la normativa que les pide que sigan las reglas y el sistema en lugar de centrarse en sus estudiantes. Una profesora decía:

> Siento pena por cualquier profesora que esté interesada por la enseñanza; y la cosa va a peor. Para aquellos a quienes les gusta llevar el control de todo, y hay muchos de ellos —profesores patéticos pero grandes registradores—, puede ser una manera de promocionar... de hacer carrera. Pero eso no ayudará a los buenos profesores; sólo será útil para la gente que enseña siguiendo el libro de texto, que es algo seguro y no requiere demasiada imaginación.

En definitiva, las políticas adoptadas en los distritos estudiados habían tenido efectos importantes sobre las prácticas de aula, pero no siempre fueron los pretendidos. Algunos profesores, o las ignoraron o las adaptaron a sus propias maneras de trabajar. Otros, sin embargo, experimentaron claramente sus consecuencias negativas: en su opinión, redujeron el tiempo de interacción personal entre profesores y estudiantes, e hicieron más difícil centrarse en las preocupaciones, intereses e ideas de éstos. Las políticas, por consiguiente, afectaron la calidad y el tiempo de la enseñanza. La instrucción se tornó una actividad de ritmo más rápido, más centrada en los contenidos de miras estrechas y acordes con las exigencias limitadas de los tests, y se hizo más difícil que los profesores llevaran a cabo una «enseñanza auténtica», esto es, proyectos, discusiones y actividades que estimularan las ideas y los intereses de los estudiantes de manera más profunda, y desarrollaran destrezas susceptibles de ser aplicadas a entornos y problemas reales.

8. La política como problema

Las preocupaciones de los profesores de nuestra investigación son precisamente las que se quiere atender en algunos de los actuales intentos de reforma escolar, aunque todavía las políticas escolares, de manera poco inteligente, siguen insistiendo en un afan reglamentista de la educación que a la postre cercena, otra vez, las mejores metas declaradas. Pocos políticos se han atrevido a echar mano de la imaginación suficiente para contrarrestar los esquemas prescriptivos y burocráticos que se han ido acumulando a lo largo de los últimos cien años. Como consecuencia de todo ello, los profesores y estudiantes se encuentran atrapados por un círculo vicioso: al mismo tiempo que de ellos se espera que repondan adecuadamente a las nuevas aspiraciones de la educación, se encuentran con una maraña de reglas, regulaciones, estructuras y normativas que, directa o indirectamente, dificultan, y en algunos casos impiden, el logro de tales metas.

Aunque entre los reformadores existe el reconocimiento de que la educación pública ha venido sufriendo un exceso de regulaciones, y que la profesión docente cada vez resulta menos atractiva para los estudiantes universitarios más inteligentes, muchas reformas corrientes continúan introduciendo limitaciones que cada vez obstaculizan más el trabajo docente, a pesar de que simultáneamente reclaman una mayor participación del profesorado en las decisiones sobre el currículum. La administración educativa establece y concede, con una mano, un tipo de legislación escolar que ensalza un enfoque de cambios de abajo arriba; pero al mismo tiempo, y con la otra, recurre a sistemas de control más estrictos sobre el currículum, los libros de texto, la evaluación y los métodos de enseñanza.

Estas tendencias opuestas reflejan muy bien la dos teorías actualmente dominantes en las reformas escolares en todo el país. Una de ellas gira en torno a un fenómeno que consiste en agudizar aún más los controles: más programas, más evaluaciones, más currículos cerrados, más regulaciones, y una mayor exigencia de premios y castigos a lo largo y ancho del sistema. La otra pretende promover la capacidad local mediante una mejor formación del profesorado y el desarrollo de las escuelas como organizaciones que colaboren e investiguen. Sin las estructuras profesionales pertinentes, las decisiones tomadas en los centros pueden quedar en manos de mucha gente que no esté preparada para ejercitar esa responsabilidad de manera inteligente, y la reforma escolar seguramente va a fracasar por la incapacidad de quienes debieran llevarla a cabo. Las bases sobre las que se asienta la toma de decisiones profesional —es decir, el conocimiento compartido y el compromiso de utilizarlo en beneficio de los estudiantes— están hoy bastante debilitadas en las escuelas públicas. Durante muchos años se

ha dado la vuelta a la definición de la *profesionalidad.* En lugar de utilizar el término para connotar un nivel de conocimiento de la práctica, orientado a satisfacer las necesidades de los sujetos desde una posición intelectualmente honesta, la mayoría de los sistemas escolares lo utilizan para reclamar obediencia incuestionada a las directrices del sistema. Los criterios de evaluación al uso ponen el énfasis en que el profesor profesional sea algo así como un soldado disciplinado y conforme con las políticas del distrito; mucho menos, en que esté dispuesto a hacer una defensa y uso sensato de las prácticas apropiadas.

Además, las políticas del estado, los distritos y las escuelas se caracterizan con frecuencia por no hacerse eco del conocimiento valioso y disponible acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Generalmente, las personas que trabajan en la administración educativa y los miembros de los comités escolares tienden a diseñar e implantar políticas que demuestran poco o ningún conocimiento de la investigación existente sobre los efectos de las estrategias que regulan la enseñanza, el aprendizaje, el éxito de los estudiantes, o el funcionamiento de las escuelas. Muchas de sus políticas son directa o indirectamente perjudiciales para el aprendizaje de los estudiantes. Esto sucede porque hay pocos mecanismos adecuados para garantizar que quienes trabajan en educación —incluyendo directores escolares, inspectores y y otros *funcionarios de la administración— conozcan* la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sepan cómo utilizarla de manera inteligente para fundamentar sus decisiones u orientar las de quienes legislan y tienen el poder de tomar decisiones políticas decisivas. La falta de conocimiento profesional en la burocracia y administración de la educación, y la propensión tan habitual de legisladores y administradores a actuar sin bases adecuadas de conocimiento, así como la falta de atención a los posibles efectos de sus actuaciones, complica seriamente las vidas de los estudiantes, las familias, los profesores y el resto de educadores que están intentando *contribuir* al aprendizaje.

Si los políticos y educadores quieren ahora cambiar el rumbo del gran transatlántico que es el sistema de educación pública nacional, deben optar entre burocratizar aún más la enseñanza, o, por el contrario, profesionalizarla. Estos dos objetivos, que son bien diferentes, conllevan repercusiones cruciales respecto a qué tipo de personas se sentirán atraídas por la profesión docente, así como sobre la enseñanza que pueda ser posible. En una evaluación reciente sobre las exigencias que comporta una enseñanza para la comprensión, David Cohen y Carol Barnes reclaman una *nueva pedagogía para la política* (1993). Lo que quieren decir es que los políticos deben proporcionar más oportunidades a los profesores para que aprendan cómo llevar a cabo las reformas que persiguen metas de aprendizaje más complejas y también más interesantes. Yo añadiría, además,

que los políticos y educadores necesitan desarrollar también una *nueva política para la educación.* Su foco de atención habrá de consistir en apoyar decididamente aquellas condiciones que hagan posible que la enseñanza para la comprensión pueda ocurrir, no como una actividad subversiva y extraordinaria sino como una característica normal de la experiencia escolar de todos los estudiantes.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN

> La ausencia relativa en las escuelas de una preocupación por la comprensión profunda es un reflejo de que, en términos generales, la meta de provocar ese tipo de comprensión no ha sido una gran prioridad en las burocracias educativas.
>
> HOWARD GARDNER, *La mente desescolarizada*

Sean las que fueren las contribuciones de nuestro sistema educativo a lo largo del siglo XX, cada vez está más claro que no ha conseguido desarrollar y extender una pedagogía generalizada para la comprensión, de forma tal que los estudiantes gocen de oportunidades para evaluar y aplicar sus ideas, contemplar los conocimientos desde diversos puntos de vista o alcanzar niveles de logro escolar efectivos. Los estudiantes a quienes se enseña para la comprensión son capaces de valorar y defender ideas con un razonamiento riguroso sustentado sobre evidencias, investigar independientemente en torno a un problema, utilizar estrategias provechosas de indagación, realizar trabajos de calidad y satisfacer criterios aceptables en sus resultados escolares. Y la utilización que hacen de lo aprendido para resolver problemas con los que no se han encontrado previamente es la mejor demostración de su comprensión.

No es que los estudiantes de hoy en día sean incapaces de hacer estas cosas. Es que raramente se les ha pedido que las hagan. La enseñanza es, desde luego, algo sumamente importante. Hasta qué punto lo es quedó bien ilustrado en dos cartas que fueron publicadas, una junto a la otra, en el *New York Times* del 6 de noviembre de 1991 (p. A24). Escritas por dos estudiantes que reaccionaron al plan de libre elección de escuelas propuesto por el presidente Bush, argumentaban que el problema principal no era precisamente la libre elección. La primera era de un estudiante europeo:

> Como estudiante que asistió a una escuela secundaria post-obligatoria que ofrecía una educación europea, y que ahora acude a una universidad americana, puedo ver la diferencia entre el conocimiento adquirido por los estudiantes europeos y americanos. Los americanos... parecen haber sido bombardeados con datos y números que fueron obligados a memorizar. A los estudiantes europeos les enseñaron las mismas materias, pero en lugar de memorizarlas se les obligó a comprenderlas. Este detalle puede parecer baladí, pero es el resultado de diferencias en la enseñanza. Los estudiantes europeos tienen una mejor comprensión de las materias que aprenden. Es más probable que recuerden mejor los datos porque lo que se comprende dura más tiempo que lo que se aprende de memoria. El pensamiento crítico, el análisis de las materias en profundidad y las técnicas de investigación son destrezas que yo y otros estudiantes educados por el modelo europeo aprendimos en nuestras escuelas secundarias, pero que hemos de aprender como algo novedoso en las universidades americanas.

La segunda era de un estudiante se secundaria post-obligatoria en Madison, Wisconsin:

> Creo que la principal razón por la que puntuamos en la cola en resultados educativos es que se nos enseña fundamentalmente a memorizar los textos escolares hasta que hemos estudiado los grados diez y once. Como estudiante del grado once, sólo ahora se me está empezando a pedir que piense lógicamente para resolver problemas. Habría sido mucho más fácil y muchísimo más útil que nuestros profesores de la escuela primaria y secundaria hubieran comenzado a explicar por qué ciertas ecuaciones funcionaban, nos hubieran enseñado a discutir poemas o un discurso [...] No consigo recordar a ningún profesor que nos preguntara en alguna ocasión nuestros sentimientos sobre un suceso o sobre los efectos de decisiones históricas. Si no sabemos cómo analizar un problema, ¿cómo vamos a ser capaces de competir en el mundo real? Los problemas con los que nos vamos a enfrentar no tienen nada que ver con los que están escritos en el libro de texto, y en los que aparecen las respuestas al final.

La enseñanza para la comprensión, a decir verdad, ni está ni ha estado completamente ausente de las escuelas de los Estados Unidos. Durante los años 30, 60, y al principio de los 70 se pudo encontrar en aulas que intentaron reformas curriculares en este sentido. También, hoy en día, en algunos centros, sobre todo localizados en comunidades acomodadas que cuentan con profesores bien preparados y familias preocupadas por una educación intelectualmente interesante para sus hijos. Igualmente en escuelas privadas que dirigen su enseñanza a estudiantes de familias bien, e incluso en centros públicos alternativos que sirven a estudiantes desfavorecidos y pobres. Se puede ver en algunas escuelas infantiles excelentes, que han desarrollado una sen-

sibilidad mayor hacia la comprensión y el desarrollo del aprendizaje que la mayoría de las escuelas públicas obligatorias. También se puede encontrar en algunos programas diseñados y reservados a los «más dotados o talentosos», así como en ciertas clases etiquetadas como «excelentes» o «avanzadas». Y, desde luego, en algunos centros escolares donde se han promovido recientemente prácticas de reestructuración especialmente centradas en nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Más excitante y difícil es el trabajo de aquellas escuelas que están abordando de manera conjunta la aspiración a la calidad y equidad, creando para ello nuevos entornos de aprendizaje que estimulan el espíritu de investigación, la inclusión e interdependencia entre los estudiantes que pertenecen a una amplia gama de culturas, lenguajes, etnias y entornos socioeconómicos, tal como ocurre en América hoy en día. En el pasado, la mayoría de los sistemas escolares respondían a la diversidad de los alumnos separando a los recién llegados de los demás, aplicando programas especiales aparte y recurriendo a agrupamientos rígidos de los estudiantes según niveles. Estas estrategias, en lugar de educar de manera efectiva a grupos diferentes han incitado la competencia por la consecución de recursos escasos, y un entorno educativo muy estratificado, cada vez más segregado, y en ocasiones hostil. Con el tiempo, este enfoque ha empeorado las tensiones intergrupales, y también ha mermado y erosionado la cohesión de la comunidad.

En lugar de estratificar o racionar el currículum en respuesta a la diversidad, un número cada vez mayor de escuelas están trabajando en el empeño de elaborar programas intelectualmente interesantes, enriquecidos con diversas perspectivas y capaces de recoger una amplia gama de enfoques. Algunas de ellas pertenecen a redes como la Coalición por una Buena Escuela, las Escuelas Activas, el Programa de Desarrollo de la Escuela, la Red Nacional para la Renovación Educativa y diversas experiencias que comportan relaciones estrechas entres centros y universidades. En otros casos se está intentando experimentar con ideas como como la teoría de la inteligencia múltiple de Howard Gardner (1983), y la teoría de la enseñanza recíproca en comunidades de aprendizaje de Ann Brown (1994). Estas iniciativas están procurando resolver algunos de los problemas encontrados en reformas precedentes, que fueron incapaces de promover una relación provechosa entre los estudiantes y los contenidos, es decir, una enseñanza adecuada para el desarrollo de una comprensión disciplinada y apta para facilitar al tiempo el aprendizaje de sujetos diferentes. Muchas de estas escuelas están alcanzando metas de aprendizaje interesantes con estudiantes que incluso han sido expulsados de otros sitios, así como con aquellos que discurren normalmente en la mayoría de centros que suelen exigirles aprendizajes menos ambiciosos.

¿Qué es lo que hacen estas escuelas reestructuradas? ¿Y cómo se las arreglan para hacerlo? En este capítulo describo, en primer término, algunos de estos tipos de centros educativos. A continuación presentaré algunas de las características comunes, sugeridas por diversas investigaciones como responsables de sus éxitos. También llamaré la atención sobre ciertas implicaciones políticas que debieran extraerse de todo ello.

1. Escuelas que funcionan bien

En 1986, la escuela Wheeler Elementary de Louisville, en Kentucky, era considerada como una «buena» escuela. Tenía «un modelo de gestión tradicional de arriba abajo, un ambiente ordenado y estricto, puntuaciones aceptables en los tests, y una plantilla experimentada... en la que los profesores trabajaban de manera diligente en sus propias aulas... apoyándose sobre todo en textos y guías curriculares detalladas, así como en una serie de fichas para el desarrollo de prácticas y destrezas en el aula» (Whitford y Gaus, 1995, p. 19). Aunque la escuela había tenido buena fama durante años, la moral de los profesores y estudiantes era baja; los profesores trabajaban aisladamente y muchos estudiantes no tenían éxito: un número importante fracasaba a la hora de promocionar cada año.

Hoy, tras seis años de reestructuración, la Escuela Primaria Wheeler Elementary es un lugar muy diferente. Los niños se implican activamente en su aprendizaje, todos los días elaboran un programa de noticias escolares, son autores e ilustran sus propios libros y trabajos, guardan diarios de su aprendizaje, se implican en investigaciones científicas, juegan al ajedrez, utilizan CD-ROMs, y debaten sobre acontecimientos de actualidad y problemas matemáticos. El profesorado desarrolla actividades relacionadas con cada una de las siete áreas de inteligencia señaladas por Howard Gardner, argumentando que esta variedad ayuda a los estudiantes a experimentar diariamente el éxito. Se han eliminado los fracasos por cursos, y los profesores se sienten más eficaces que antes. La enseñanza en equipo, un tiempo común para la planificación y la participación en el comité de gestión colegiada contribuyen a una mejora continua. Las familias se implican en la toma de decisiones y en la vida del aula.

Los profesores de este centro piensan que han aprendido bastante sobre cómo enseñar bien a sus estudiantes, y describen algunos resultados que hablan por sí mismos:

> Nuestros chavales ahora aman la escuela. Cuando tuvimos el día libre para las elecciones, algunos no querían faltar a clase. No tenemos tantos problemas de conducta porque hacemos muchas cosas. Están constantemente moviéndose. Creo que radica en que el currículum está ahora integrado y conecta con fenómenos actuales.

> Creo que la principal diferencia que aprecio radica en los chavales. Se divierten viniendo a la escuela. La motivación intrínseca para aprender es muy alta. Los niños me paran por el pasillo y me dicen: «¿qué es lo que vamos a aprender hoy en matemáticas?». Lo que estamos haciendo es satisfacer las expectativas [de que las cosas debieran ser interesantes]. No podemos sentar a los niños en pupitres hoy día y esperar que absorban todo lo que les decimos. Han de implicarse en el aprendizaje (Whitford y Gaus, 1995, p. 32).

Los catalizadores de estos cambios han sido ciertas actividadees y modificaciones estructurales que han influido sobre el conocimiento de los profesores y sus perspectivas acerca de la enseñanza: la reorganización de la escuela en cinco grupos de distintas edades, de 88 a 120 estudiantes y cuatro o cinco profesores cada uno; la institucionalización de un tiempo conjunto para la planificación, que provocó diálogos valiosos sobre los alumnos y la enseñanza; el aprender juntos en la Academy Gheens sobre desarrollo infantil, la elaboración de un currículum globalizado y la toma de decisiones colegiadas sobre el mismo; la adopción de un modelo de cambio desde dentro, que suponía que los profesores decidieran sobre lo que tenían que hacer y cómo, en lugar de que se les dijera desde fuera. El director Charlene Bush dice: «Durante el primer año, recuerdo haber pensado que si [los líderes del desarrollo del profesorado] nos hubieran dicho lo que teníamos que hacer, sé que habríamos hecho un buen trabajo. Pero nunca nos lo dijeron. Al final nos dimos cuenta de que todo dependía de nosotros. Se nos había dado una oportunidad, teníamos que iniciar algo. Resultó ser algo en lo que creíamos, algo que internalizamos, en lugar de algo en lo que alguna otra persona cree» (Whitford y Gaus, 1995, p. 26).

Los profesores de la escuela primaria de Keels, en Columbia, Carolina del Sur, están de acuerdo en que su participación en el aprendizaje y la solución de problemas fue algo que contribuyó a una mejora sustancial de su centro. Estaba ubicada cerca de una base militar, y a ella acudía un grupo transeúnte de estudiantes de color de familias de bajos ingresos; estuvo a punto de cerrar hace quince años cuando su población cambió, y el rendimiento descendió. Tras cuatro años de una política de reestructuración, la escuela de Keels está logrando ahora niveles extraordinarios de éxito académico con sus estudiantes y sirve de modelo para muchas otras de su entorno (Berry, 1995). Aunque menos de la mitad de los estudiantes que ingresan en ella satisfacen los estándares de «capacitación» de la escuela infantil, al final del primer grado, más del 90 % satisfacen los correspondientes a lectura y matemáticas. En las reuniones con las familias ahora no quedan asientos libres, y hay una lista de espera de gente que vive fuera de su zona de influencia y desea matricular a sus hijos.

Con el apoyo de un director innovador que implicó a los profesores en la toma de decisiones e inició sesiones de trabajo sobre la investigación y la práctica docente, el centro logró definir y desarrollar sus propias innovaciones. Algunas de ellas han sido el aprendizaje cooperativo en clases heterogéneas, un modelo globalizado de enseñanza de la lengua, el trabajo activo en matemáticas y ciencias, proyectos de humanidades tales como estudios sobre el mercado de la bolsa, el aprendizaje con el ordenador basado en programas tales como Escribir para Leer y la recuperación de la Lectura, y además escuelas de padres y visitas a domicilio, amén de programas extraescolares que implican tutorías y sesiones de deberes supervisados. Los estudiantes se implican en la enseñanza entre iguales, en la toma de decisiones sobre la disciplina escolar, así como en las actividades extracurriculares. El profesorado está en estos momentos elaborando mejores propuestas para evaluar el aprendizaje y fichas propias para la evaluación de las ciencias. Planifican en colaboración y se observan unos a otros en las clases, lo que les permite aprender nuevas maneras de enseñar. La clase de Escribir para Leer es una muestra del aprendizaje que ahora tiene lugar en la escuela de Keels:

> Hay un cartel que dice: «Éste es un ambiente libre de riesgos.» En una esquina de la clase, un grupo está preparando un experimento de laboratorio donde se estudian características de las plantas, y los estudiantes están clasificando, ordenando y midiendo. Están acabando una unidad de tres semanas sobre las semillas, tallos y hojas [...] Utilizan gorras con la palabra «científico» inscrita en la parte de arriba [...] Otros alumnos están escribiendo sobre lo que van aprendiendo. En este caso utilizan gorras con la palabra «autor», también escrita arriba. La profesora Sandra McLain lee con cuidado y critica el trabajo de Constanza, y le dice con una voz resonante: «Acabas de escribir un libro de ciencias.» Constanza responde contenta con un «¡Sí!». En otra esquina de la clase un niño lee sentado en una hamaca, y junto a él otro chico «descubre a un autor» en un casete. En toda la sala hay tres ordenadores donde los estudiantes están identificando fonemas. Sandra señaló: «cuanto más escriben, más aprenden» (Berry, 1995, p. 122).

Debido a que el profesorado de la escuela investiga y adopta sus propias iniciativas, tiene un compromiso con su trabajo que le supone una presión constante para mejorar. Cuanto más se esfuerza y más se da cuenta de lo que los estudiantes logran hacer, más altas son sus expectativas, tanto respecto a sí mismo como en relación con sus estudiantes. Son típicos comentarios como los siguientes:

> El primer día de clase les damos las cosas que pueden hacer [...] De hecho, las primeras dos palabras que nos aseguramos que puedan leer son «Yo puedo» y «Nosotros podemos». Con cada destreza que les enseñamos utilizamos la vista, el oído, y el movimiento. Escribimos palabras, construimos palabras, hacemos dibujos, les enseñamos a ser lectores comple-

tos. Una manera de hacer esto es quitar paja y pelusa de los programas de lectura, como todas las páginas de los libros de texto.

> Antes yo creía que sólo necesitaban saber los rudimentos de la ciencia... Ya no creo en esto... Estamos en los primeros niveles [de reestructuración del currículum de ciencias]. Estamos conjugando principios básicos de la ciencia con grandes principios de las matemáticas. Los estudiantes están aprendiendo a clasificar, hacer gráficos, pesar, medir y predecir. Están aprendiendo sobre datos y construyendo hipótesis, todo en el primer grado. Yo no aprendí estas cosas hasta que estuve en la secundaria post-obligatoria (Berry, 1995: 121)

Una y otra vez, quienes se implican en recrear las escuelas se encuentran con sorpresas y éxitos que antes consideraron imposibles. En Filadelfia, profesores que están enseñando en comunidades de aprendizaje más pequeñas que están alojadas dentro de grandes centros de secundaria sienten que están confiriendo mayor sentido a sus quehaceres y vidas profesionales y también a los de sus propios alumnos. La enseñanza en equipo, el trabajar con los mismos estudiantes durante años, planificar y decidir conjuntamente, así como el hecho de tener la facultad de elaborar el currículum, les ha permitido nuevas posibilidades para reducir el absentismo escolar e incrementar el rendimiento académico:

> Por fin puedo enseñar a los estudiantes de una manera que me permite comprometerme con ellos, y con el resto del profesorado, y continuar con ellos a lo largo de toda la etapa de secundaria.

> Cuando nos reunimos en grupo y hablamos sobre los estudiantes, podemos hacer torbellino de ideas sobre cómo afrontar los problemas. Realmente marca una diferencia el que yo pueda decirle a un estudiante: «Bueno, tus otros profesores dijeron esto sobre tí». Estamos trabajando como un equipo y los estudiantes lo saben [...] Las reuniones son verdaderamente valiosas; discutimos lo que podemos hacer por los estudiantes.

> Siempre pensé que yo era un buen profesor, pero no siempre que fuera tan creativo. Nunca me lo he pasado tan bien enseñando como ahora. ¡Estoy aprendiendo de mis colegas, y lo que me resulta más sorprendente es que jamás pensé que mis estudiantes quisieran verse a sí mismos como tales! Antes hubiéramos echado a perder una clase a causa de algún estudiante incómodo; ahora, los mismos alumnos le dicen a Charly que se calle y les deje aprender (Fine, 1994, pp. 6-8).

En estos centros de Filadelfia la implicación de las familias de los alumnos de secundaria ha dejado de ser una cosa extraña. En el momento en que hubo algo en lo que participar, se alegraron de implicarse. Un padre decía: «Cuando [mi hijo] entró por primera vez en este centro pensé: "otra cosa nueva". Pero luego le vi progresar y a los profesores tomarse mucho interés en él y en mí. Me llamaban y

trabajábamos juntos. Se me ha dado a lo que engancharme, gracias a eso la escuela me interesa, y ahora pienso que también es mía» (Fine, 1994, p. 4).

Así como diversas escuelas en la actualidad están transformando su modo de trabajar, también los profesores, familias y otros miembros de la comunidad están poniendo en marcha nuevas aportaciones para acometer reformas desde las bases que son necesarias. La Fundación de Escuela de Chicago, por ejemplo, se fundó en 1992 por profesores que querían crear «una escuela pública dirigida por los profesores y centrada en los estudiantes, sin grados y con agrupaciones flexibles de varias edades, que estuviera organizada al servicio de los profesores y los niños» (Hiil y Weawer, 1994 p. 55). Una de las fundadoras había obtenido como profesora la mención de la fundación Lynne Cherkasky Davis. Como muchos otros profesores profundamente comprometidos que están al frente de escuelas reestructuradas al amparo de esa fundación, había estado trabajando con un éxito excepcional durante mucho tiempo con estudiantes de «riesgo» en una escuela tradicional en el centro de la ciudad. Incluso en aquellas circunstancias su escuela había sido descrita como:

> Un entorno que rezuma por doquier actividad [...] Los niños leen con frecuencia, y con sentido, en casa y en la escuela, seleccionan sus propios libros y los comparten con sus familias, otros colegas y con el profesor. Asumen una cantidad tremenda de responsabilidad, van a la escuela, publican sus propios libros, edita cada uno el trabajo de los otros, y se van moviendo a través de muchos rincones de aprendizaje. Las familias se implican, leen libros a sus hijos todas las noches y visitan la escuela con frecuencia [...] Los niños trabajan con sus compañeros que ya están en el cuarto grado. Intercambian correspondencia con otros amigos. Todo esto ocurre, por cierto, entre niños de los que nadie esperaba que fueran capaces de aprender a leer o escribir (Hill y Weawer, 1994, p. 56).

Este éxito a nivel del aula —contra lo que resulta habitual en un ambiente poco favorecedor— no fue suficiente para la escuela. Aquella profesora empezó a contemplar la posibilidad de unirse con otros colegas para crear un nuevo centro porque «ella estaba trabajando en una escuela infantil con un enfoque integrado del lenguaje, apropiado evolutivamente, con sólo el asentimiento del director, la burla de algunos colegas y algunas "preguntas" de parte de las familias. Necesitaba, como decía, más apoyo, una red en la que pudiera aprender, colegas con quienes pensar juntos y con los que compartir métodos pedagógicos» (pp. 57-58).

Cada vez más educadores como los de Cherkasky Davis están asumiendo el liderazgo de crear escuelas que trabajen verdaderamente para la enseñanza y el aprendizaje. En la ciudad de Nueva York, un co-

lectivo de profesoras que ya comenzó a renovar la educación en los setenta ha ido aumentando hasta constituir una red compuesta por docenas de escuelas. Una de las pioneras, la escuela primaria de Central Park, fue fundada en 1974 por docentes que intentaron llevar a la práctica una enseñanza abierta y renovadora en el este de Harlem. Deborah Meier, la profesora que dirigió este proyecto recuerda:

> Una de las principales razones para crear aquella escuela... fue nuestro deseo personal de tener mayor autonomía como profesoras. Hablamos un montón sobre la democracia, pero además estabamos sencillamente cansadas y aburridas de tener que negociar con los otros y preocuparnos por las leyes vigentes y las normativas. Todas nos sentamos juntas con nuestros propios puntos de vista —algunos colectivos y otros individuales— sobre lo que debía ser la enseñanza si tuviéramos en nuestras manos la facultad de decidirlo. La nuestra tenía que ser una escuela dirigida por el profesorado, y las familias también debían tener su propia voz sobre la escolarización de sus hijos, así que pensamos que «optar por ello» representaría en sí mismo una forma de poder. También pensábamos que habríamos de ser receptivas profesionalmente a las familias y, dado que la escuela estaría abierta a ellas en cualquier momento, su profesorado tenía que ser sensible al respecto, demostrar nuestra capacidad de reacción y nuestra responsabilidad (1987, p. 37).

La escuela del este de Central Park tuvo una gran acogida y, muy pronto, largas listas de espera de familias que querían matricular a sus hijos. Los estudiantes, organizados en aulas de distintas edades, eran enseñados por un grupo de profesores creativos que trabajaban en proyectos de arte y de ciencias. Leían gran variedad de literatura, escribían en cualquier género literario y exploraban sobre las comunidades y la cultura por medio de biografías, cuadernos de campo e investigación interdisciplinar. En diez años creció hasta convertirse en otras cuatro escuelas en el mismo barrio, tres primarias y una de secundaria. El seguimiento de sus estudiantes graduados tras la celebración de sus veinte años nos descubrió que los efectos de estos centros habían sido extraordinarios y duraderos. Entre sus estudiantes, cuya mayoría leían, en los inicios, por debajo del nivel que les correspondía a la entrada, el 89 % de los cuales eran afroamericanos o latinos y un gran número procedía de familias con bajos ingresos, el 95 % llegó a graduarse en la secundaria post-obligatoria, y el 66 % entró en la universidad. Algunos de ellos en universidades de la Liga de la Escuela Ivy. Por comparación, sólo el 67 % de la misma parte de los estudiantes de Nueva York se graduó y sólo la mitad de ese número había logrado entrar en la universidad, aun cuando en este caso el grupo era mayoritariamente blanco y más ricos que los estudiantes que habían asistido a nuestras escuelas (Bensman, 1994).

Durante los años 80, bastantes docentes de la ciudad de Nueva York se atrevieron a fundar otras muchas pequeñas escuelas alternativas, comprometidas en el desarrollo de una educación democrática centrada en el aprendiz. Un grupo de escuelas secundarias pequeñas y nuevas, caracterizadas por un tipo de educación muy atenta a las relaciones personales y duraderas entre los adultos y estudiantes, una instrucción auténtica y un currículum común y no separado por niveles, ha tenido tanto éxito que se ha convertido en una plataforma de lanzamiento para la creación de casi un centenar de centros similares (sus características organizativas serán descritas con más detalle en los capítulos 5 y 6).

La investigación a gran escala también está comenzando a confirmar los efectos positivos de la reestructuración escolar centrada en el aprendizaje y el logro de los estudiantes. Un estudio reciente de 820 centros de secundaria, que ha sido llevado a cabo en todo el país, encontró que aquellos alumnos que habían estudiado más cursos en centros reestructurados, realmente preocupados por propiciar una atención personalizada y una relación docente a largo plazo entre estudiantes y profesores, un currículum común que ofrecía aprendizajes de alto nivel para todos los estudiantes, enseñanza en equipo y planificación colaborativa entre los profesores, así como con las familias de los estudiantes, habían alcanzado resultados significativamente mejores entre los grados 8 y 10, y 10 y 12 que aquellos que habían estudiado en centros cuyas prácticas seguían siendo tradicionales (Lee, Smith y Croninger, 1995). Y los logros conseguidos en los distintos niveles, no sólo eran mejores en estos alumnos que en los de centros tradicionales, sino que también eran menores las diferencias entre los que obtenían puntuaciones más altas y más bajas. Los factores que nos permiten explicar este fenómeno tienen que ver con el hecho de perseguir experiencias educativas y un currículum común para todos, sostener expectativas altas para todos los estudiantes (esto es, la oferta de materias optativas es reducida y se minimiza la separación por niveles, por lo tanto los estudiantes cursan estudios similares con un contenido académico más fuerte), el énfasis en el aprendizaje activo y la instrucción auténtica, y ciertas formas de organización que permiten a los profesores trabajar juntos y asumir colectivamente la responsabilidad por todos los estudiantes.

A pesar de estas y muchas otras pruebas que hablan del éxito de experiencias de reestructuración escolar como las mencionadas, las reformas más generalizadas resultan todavía vacilantes porque muchos políticos y prácticos no comprenden cuál es el alcance de los cambios, o no aprecian el hecho de que cualquier transformación seria ha de afectar a todas y cada una de las «regularidades de la escuela» (Sarason, 1982). Para que una reforma escolar triunfe a largo plazo, los políticos y los profesores han de trabajar sobre la base de una comprensión compartida en torno al aprendizaje significativo, qué condiciones requiere y qué ha de hacerse para apoyar su ocurrencia.

2. Las condiciones para el desarrollo de la comprensión

Garantizar más y mejor aprendizaje a todos los estudiantes dependerá en última instancia de que desarrollemos una enseñanza adecuada para ello, que lo favorezca y estimule. Por el contrario, si sólo se insiste en aumentar el logro de mayores estándares de aprendizaje, los fracasos en conseguirlo irán a la par. Y, en principio, si algunos centros han conseguido aprender a enseñar de una manera más efectiva, eso hace suponer que otros también pueden hacerlo si se lo proponen seriamente. Pocos, no obstante, aprenderán de los éxitos de estos pioneros, a menos que la sociedad, conscientemente, cambie su punto de vista sobre los estándares educativos. En realidad, los estándares educativos del sistema, tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje, no son otra cosa que mecanismos de selección y distinción de los estudiantes, de distribución de los recursos y apoyos, así como criterios sobre los que pensar para decidir qué tipo de ayudas han de ponerse a disposición del desarrollo de nuestros alumnos.

Con bastante frecuencia la gente tiende a suponer que los estándares o niveles educativos han aumentado, y son de mayor calidad, si un mayor número de estudiantes fracasa en alcanzarlos. Este punto de vista es obvio en escuelas y universidades donde la discusión sobre los niveles es la práctica al uso para decidir acerca de la política de admisión, y no tanto para mejorar la calidad de la educación que se ofrece. Esto refleja una creencia subyacente según la cual, el logro es una función de la capacidad innata en lugar de uno de los resultados de los procesos de escolarización; también revela la poca confianza que tenemos en nuestra capacidad para enseñar de manera suficientemente potente como para lograr altos niveles de aprendizaje con la mayoría de nuestros estudiantes. Ésta es la habilidad que cualquier nación que crea en la educación ha de desarrollar para afrontar el siglo XXI.

Los estudiantes que razonan adecuadamente y hacen bien los exámenes casi siempre han tenido una experiencia escolar cualitativamente distinta de aquellos que no son capaces de realizar estas habilidades. Afortunadamente, a quienes todavía no se les ha pedido que comprendan y desarrollen un pensamiento profundo pueden llegar a desarrollarlo aún, concretamente si se les permite que experimenten una enseñanza que intensamente haga hincapié en el desarrollo de la comprensión y los resultados consiguientes. Hay diversos requisitos que ha de satisfacer la enseñanza para ser ambiciosa y lograr éxitos.

En mi propia experiencia como docente he descubierto que una clave para el desarrollo de los estudiante es proponerles estándares claros y criterios respecto a sus tareas escolares, ofrecerles continua información sobre el trabajo que van haciendo, así como oportunidades sucesivas de revisión del mismo a la luz de las pistas que vamos dándoles. Los alumnos también necesitan acceso a ejemplos de trabajo de

gran calidad, pues así pueden utilizarlo como modelos. La revisión de sus tareas escolares a la vista de la información que se les suministra, y de otros modelos que representan de manera muy explícita los estándares propuestos son aspectos importantes de una enseñanza para la comprensión. Los tópicos corrientes sobre altas expectativas pueden transformase en satisfacción por el logro de altos niveles de aprendizaje, si conseguimos motivar a los estudiantes y les capacitamos para ir mas allá de los niveles de capacidad con los que llegaron a nuestras clases, y para ello les proveemos de oportunidades valiosas que desarrollen su competencia y los andamiajes que les ayuden a aprender cómo hacerlo.

Si aspiramos a que nuestros estudiantes se enfrenten con demandas de aprendizaje que les ponen al límite de sus capacidades debemos ofrecerles acceso a un tipo de ayuda educativa que les garantice instrumentos para triunfar en lugar de intimidaciones de fracaso. Los estándares claros y los criterios de un buen aprendizaje han de ir acompañados de apoyos consecuentes y sostenidos. Los profesores deben trabajar en ambientes estructurados que permitan relaciones firmes y continuas. La personalización no es sólo algo «agradable» para los estudiantes; es esencial para una enseñanza y un aprendizaje serios. Además, las metas y apoyos suplementarios han de encontrarse en todos los espacios de la escuela —y, desde luego, sería muy deseable que así fuera también en sus hogares—, particularmente si a lo que se aspira es a que desarrollen la comprensión en difentes materias y dominios. Una enseñanza francotiradora, aislada no será capaz de potenciar a los estudiantes para que sean pensadores competentes y sujetos que tomen decisiones como seres humanos críticos y constructivos.

No hay, claro está, una única bala de plata que pueda crear este conjunto de condiciones escolares. El currículum, la enseñanza, la evaluación, la organización escolar, el gobierno de los centros y el desarrollo profesional de los docentes deben ir de la mano y aglutinarse alrededor de un conjunto de ideas compartidas sobre cómo la gente aprende, crece y se desarrolla. En el resto del capítulo describo nueve factores claves que, por lo que hemos visto, vertebran los entornos propicios para el aprendizaje significativo, y que pueden observarse en escuelas que han logrado una reestructuración valiosa y provechosa. Voy a ir detallando, asimismo, algunas de las implicaciones que este conjunto de características habría de comportar en materia de políticas escolares.

— El aprendizaje activo y profundo.
— El énfasis en el rendimiento auténtico.
— La atención al desarrollo.
— La valoración de la diversidad.

— Oportunidades para el aprendizaje cooperativo.
— Una perspectiva conjunta de todo el centro.
— Estructuras sensibles al cuidado de las personas.
— Apoyo al aprendizaje democrático.
— Conexiones con las familias y la comunidad.

Ninguna de estas características por sí sola es suficiente para garantizar que los estudiantes se sientan interpelados, desafiados y, además, apoyados en el aprendizaje. Las escuelas han de tejerlas conjuntamente en una malla estrechamente anudada, si lo que quieren es fortalecer al mismo tiempo la competencia personal y el desarrollo del sentido de comunidad.

3. El aprendizaje activo y profundo

El aprendizaje activo refleja el viejo dicho: «oigo y olvido; veo y recuerdo; hago y entiendo». El aprendizaje activo que persigue la comprensión genuina comienza con los contenidos, no con un activismo insulso a base de acciones separadas de los conceptos de las disciplinas como malinterpretan algunos críticos del aprendizaje activo, y trata a las disciplinas como algo vivo, no inerte. Las escuelas que enseñan para la comprensión implican a los estudiantes en hacer un *trabajo* de escritores, científicos, matemáticos, músicos, escultores y críticos, en contextos tan realistas como sea posible, y utilizan criterios propios de la realización de las diferentes disciplinas como estándares que han de perseguir los profesores y estudiantes.

Además de los resultados de la investigación que antes cité en torno al aprendizaje activo en la década de las reformas curriculares de los años sesenta y setenta, otras más actuales han confirmado que el rendimiento, tanto en exámenes convencionales como en los tests tradicionales, aumenta mediante el aprendizaje activo. En un estudio sobre más de 2.000 estudiantes en veintitrés escuelas reestructuradas, Newmann, Marks y Gamoran (1995) encontraron niveles altos de desempeño en tareas complejas de matemáticas y humanidades en el caso de estudiantes de cualquier condición que habían tenido la ocasión de experimentar modelos de la que estos autores denominan «pedagogía auténtica», esto es, una instrucción centrada en el aprendizaje activo en contextos de la vida real que exigen operar con esquemas de pensamiento complejo, la consideración de alternativas, la utilización de las ideas sustantivas y la lógica de la investigación disciplinar, la práctica frecuente de la composición escrita y la elaboración de sus trabajos para una audiencia no sólo reducida al ámbito de la escuela. Asimismo, un análisis reciente de los datos de la Encuesta Longitudinal de la Educación Nacional de 1988 puso también de manifiesto que los estu-

diantes en escuelas de secundaria reestructuradas donde se experimentaba de manera generalizada la «instrucción auténtica» logran niveles más altos de rendimiento en los tests convencionales. Los investigadores concluyeron que «un estudiante medio que acuda a una escuela que practique alto grado de pedagogía auténtica puede aprender aproximadamente el 78 % más de matemáticas entre octavo y décimo curso que un estudiante que va a una escuela donde no se lleve a cabo ese modelo pedagógico» (Lee, Smith y Croninger, 1995, p. 9).

Para implicar a los estudiantes en los procesos y resultados propios de un pensamiento profundo, las tareas sobre las que trabaje deberá representar formas de ejecución real en un determinado ámbito de estudio (no fragmentos separados y algorítmicos escasamente relacionados con los contextos reales de aplicación). Así, por ejemplo, un estudiante debiera tener la ocasión de diseñar, dirigir y organizar un experimento, en lugar de limitarse a aprender de memoria los pasos del método científico; escribir e interpretar un fragmento literario, en vez de, simplemente, identificar el signficado de una frase en un párrafo aislado; elaborar y verificar hipótesis y no sólo realizar un experimento de laboratorio enlatado. Igualmente, podrían cuidar y mantener un jardín y observar los resultados de sus acciones; cuidar animales y estudiar su crecimiento; dirigir una investigación sobre condiciones ambientales locales; escribir y producir un periódico de una época histórica; desarrollar y argumentar un caso famoso en un juicio simulado; construir una casa a escala, o montar una dramatización artística. Una mañana de la Nueva Escuela del Bronx de la ciudad de Nueva York nos ofrece una buena cantidad de ejemplos:

> En una clase, un grupo de estudiantes de 4.° y 5.° grado hace preparativos para pasar el día en el puente de Brooklyn, acompañados de un profesor de arquitectura que les está visitando, así como de sus estudiantes de la universidad local [...] El grupo realiza una reunión antes de partir, en la que se discute acerca de cierta información arquitectónica pertinente para la investigación que realizarán [...] En otras clases de 4.° y 5.° curso hay un mapa que representa una visita reciente al lago de Van Cortland. Un grupo de niños examina el agua de un terrario y comprueba los criterios que ha de reunir un «estanque vivo», lo que constituye una parte de un estudio que están realizando sobre ecosistemas.
>
> Los niños de segundo y tercer curso acaban de terminar su reunión de la mañana en la que han tratado sobre la terminación de dos amplios estudios antes del fin de año: uno sobre Egipto, y otro sobre ciencia en hábitats humanos y animales [...] Al observar el aula mientras los niños trabajan en sus proyectos pueden verse gráficos, esquemas, mapas y listas donde van anotando lo que ya saben y lo que todavía necesitan saber sobre cada tema [...] Las mesas se agrupan para que puedan sentarse en ellas tres o cuatro niños a la vez. Dos niñas están hablando sobre la lon-

gitud del Nilo, y aplican etiquetas al Nilo Alto y al Nilo Bajo. Otras tres están pegando los pilares de una pirámide de papel para que después se seque. Otros estudiantes escriben informes e historias sobre lo que ya han aprendido. Algunos están buscando la longitud exacta del río Nilo para diseñar una medida correcta en su mapa. Los adultos y los niños trabajan juntos, y todos están decididamente implicados en sus tareas. (Darling-Hammond *et al*, 1993, pp. 31-35).

El aprendizaje activo contextualizado también puede realizarse sobre la base de simulaciones informáticas tales como el proyecto Jasper, que está construido sobre un documento hipermedia que ha sido elaborado por la Universidad de Vanderbilt. Jasper es una de tantas simulaciones video-informatizadas, cada vez más frecuentes, que son útiles para crear contextos reales de solución de problemas; exige de los estudiantes que analicen datos y apliquen conocimientos de geografía, matemáticas y ciencias de la tierra a medida que van abordando ciertos problemas, como, por ejemplo, rescatar a alguien perdido en la selva.

Sin embargo, no basta con crear tareas interesantes para los estudiantes. El trabajo que conduce a una comprensión profunda tiene al menos tres características: 1) requiere la utilización de operaciones cognitivas de alto rango, de modo que los sujetos vayan más allá del mero recuerdo, reconocimiento o reproducción de la información, lo que supondrá evaluar, analizar, realizar síntesis, generar argumentos, ideas y realizaciones concretas; 2) exige que apliquen ideas y habilidades a contextos significativos, lo que implica que realicen actividades idóneas para hacerles descubrir razones que les lleven a querer implicarse en actividades auténticas; 3) descansa sobre el aprendizaje previo de los estudiantes sin por ello dejar de insistir en que vayan desarrollando una comprensión disciplinada y rigurosa. Teniendo en cuenta que partir y terminar con los intereses inmediatos de los estudiantes no es algo que precisamente genere una compresión profunda, la utilización sensata de los estándares y procedimientos de trabajo han de ser tales que ayuden a que los estudiantes superen sus compresiones intuitivas de la realidad y vayan progresando hacia el logro de niveles de pensamiento y ejecución que desarrollen sus capacidades y recursos intelectuales.

3.1. La aplicación del conocimiento a contextos significativos

Entre los miembros de la Coalición por Buenas Escuelas, la metáfora más al uso para referirse al aprendizaje activo es la de «el estudiante como un trabajador». El propósito que se persigue es capacitar a los estudiantes para que operen con sus conocimientos de manera intencional. Como Sizer (1992) explica: «Mostrar lo que se sabe es algo que puede

realizar con relativa facilidad un estudiante pasivo. *Usarlo* requiere que el estudiante sea una parte fundamental del proceso» (p. 85). De igual forma, en las aulas de una Comunidad de Aprendices, los alumnos actúan como investigadores, asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje sobre diversos temas en relación con los cuales podrán enseñar al resto de la clase (Brown, 1994). La necesidad de enseñar algún contenido a otros facilita una implicación más activa y un aprendizaje más profundo que lo que comporta el hecho de que los estudiantes se sienten de manera pasiva en sus pupitres mientras los profesores explican, ellos escuchan y más tarde dan cuenta de lo aprendido en un examen. Habitualmente se espera de los estudiantes que planifiquen y estructuren un tema de investigación, que incorporen e integren el aprendizaje académico en actividades prácticas, que proyecten su propio trabajo, desde la búsqueda de materiales para una creación artística hasta la construcción de diseños experimentales o informes precisos. La clave es proporcionar oportunidades para que ocurra el aprendizaje «activo, estratégico, autoconsciente, motivado e intencional» (Brown, 1994, p. 17). Debido a que los seres humanos tienen una tendencia a construir significados en relación con su ambiente, aprendemos y ejecutamos mejor algo cuando el significado de nuestro trabajo resulta evidente. Así, incluso convenciones académicas, como pueden ser los rudimentos de la aritmética, la ortografía y la decodificación de textos, se aprenden de manera mucho más provechosa si forman parte de una actividad más amplia y significativa.

Las estancias en determinados contextos de actividad en calidad de aprendices son una de las maneras por medio de la que los estudiantes pueden adentrarse en un determinado ámbito de estudio, comprender sus múltiples facetas y desarrollar actividades prácticas a través del modelado tácito o una enseñanza formal y explícita. Esas estancias permiten a los estudiantes aprender de manera concreta tareas complejas en etapas progresivas. Se trata de experiencias de aprendizaje que pueden organizarse en torno a ciertos servicios a la comunidad o un determinado tipo de actividades prácticas dentro y fuera de las escuelas, así como por medio de tutorías entre iguales en las que los alumnos puedan aprender de sus compañeros mayores o más expertos en aulas que acojan a sujetos de distintas edades. Gardner (1991) argumenta que las estancias de aprendizaje pueden considerarse como uno de los modos de enseñanza que emula con mayor efectividad los modos según los cuales, la mayoría de la gente aprende mejor: combinan, simultáneamente, el aprendizaje experiencial y formal con una orientación personalizada:

> [Las estancias de aprendizaje] permiten a los jóvenes trabajar directamente con profesionales en ejercicio, incluso establecer vínculos personales, así como un sentido del progreso hacia un horizonte claro. Frecuentemente también pueden utilizarse para cubrir tramos intermedios en el

> desempeño de un trabajo que tiene diferentes niveles de excelencia, de modo que un aprendiz puede apreciar mejor de dónde viene, dónde está y anticipar hacia dónde habría de llegar. Esta forma de aprendizaje generalmente resulta muy motivadora; los jóvenes entran directamente en el contexto que envuelve a una tarea compleja e importante, y percibe cuáles son los criterios del éxito (y los costes del fracaso), así como hasta qué grado son difíciles. Las estancias de aprendizaje, a fin de cuentas, condensan el conocimiento secular sobre cómo llevar mejor a cabo una tarea, y además lo inserta en el momento preciso en el que es necesario, en lugar de situarlo arbitrariamente a la mitad de una lección magistral, un texto, o un plan de estudios (p. 124).

Con independencia del modo preciso en que se haga, el cultivo generalizado de un aprendizaje profundo requiere bloques sustanciales de tiempo dedicados a una inmersión intensa en un ámbito de trabajo y estudio. Por ejemplo, un principio clave de la Coalición de Buenas Escuelas es que «menos es más», que comprender algunas cosas bien es mucho más importante que pasar por encima de una gran cantidad de cosas nuevas sin comprenderlas. Las experiencias que permiten a los estudiantes darles vueltas a los problemas y desarrollar efectivamente capacidades de ejecución les capacitan para desarrollar el pensamiento y habilidades de resolución de problemas en sus entornos. Gardner, Torff y Hatch (1996), también coinciden en sostener que en la batalla perenne entre *amplitud* y *profundidad* (de los conocimientos), el énfasis ha de ponerse en esta última:

> Una vez que las personas adquieren una buena competencia en el dominio de los sistemas simbólicos clave de la lectura, la escritura y el reconocimiento, no apreciamos necesidad alguna de establecer o favorecer alguna materia por encima de cualquier otra [...] Desde nuestro punto de vista, lo fundamental es que sean profundas las experiencias de contacto con los temas clave de las áreas de conocimiento más reconocidas: matemáticas y ciencia, historia y filosofía, literatura y arte. Los estudiantes necesitan aprender cómo aprender y cómo adentrarse de manera profunda en unos u otros tópicos. Una vez han adquirido estas formas preciosas de conocimiento, están en condiciones de continuar su propia educación de manera indefinida. Y si no ha dominado estas lecciones, todos lo datos, seudo datos y tests que se obliga a responder a los estudiantes no salvarán sus almas (p. 50).

Desarrollar la comprensión en los estudiantes requiere, tanto el tiempo y el ritmo que haga posible un aprendizaje profundo como la orientación diestra del profesor que construya un armazón para las ideas clave, anticipe los errores conceptuales o estereotipos, y diseñe experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta el modo de pensar de sus alumnos y reflejen los parámetros a los que ha de atenerse la investigación en una determinada disciplina.

3.2. Hay que poner el acento en una comprensión disciplinada

Los estudiantes necesitan algo más que sólo actividades interesantes en las que desarrollar una experiencia real. Para alcanzar altos niveles de dominio en cualquier esfera de actividad han de implicarse en una práctica continua y realizar ajustes de su desempeño en períodos sucesivos de tiempo sobre tareas que sean lo suficientemente complejas como para representar las distintas formas de conocimiento y habilidad que han de conjugarse en un desempeño correcto.

Una de la características del conocimiento experto es la habilidad de captar las relaciones existentes dentro de un área de estudio y aplicar los conocimientos y las destrezas a una gama amplia de situaciones. Cuanto más experta es una persona, más flexible es también en la aplicación de sus conocimientos a la variabilidad de circunstancias de un determinado ámbito. Es por eso, pues, por lo que los estudiantes debieran implicarse en diferentes formas de pensamiento —análisis escritos de su propio trabajo, así como del de los compañeros, diarios reflexivos, procesos y productos cualitativos y cuantitativos, presentaciones orales—, pues esta variedad les permite, tanto confirmar las potencialidades que ya tienen como desarrollar otras, crear un repertorio flexible de pensamiento y de estrategias de trabajo.

A medida que los estudiantes aprenden a través de la investigación y estudios de caso y lo aplican a la construcción de modelos, ejemplos y demostraciones, debates y diseños, se les ha de exigir que analicen el resultado de sus esfuerzos de manera sistemática, adoptando como referencia los criterios establecidos y los modelos de buenas prácticas. Al evaluar su propio trabajo y el de otros, debieran observar y analizar ejemplos de buenos trabajos y discutir sobre lo que hace que sean de calidad, pues así pueden ir internalizando los estándares rigurosos del buen hacer. Por lo mismo, deben tener la oportunidad de revisar continuamente su trabajo de manera que puedan acercarse progresivamente a los criterios establecidos. Creo que es ésta una condición fundamental para el aprendizaje, que es rara en la mayoría de las clases, aunque es fácil percatarse de su valor fundamental si prestamos atención a cómo se va logrando la excelencia en los deportes, la música u otras artes escénicas.

Estoy interesada en diferenciar aquí entre, de un lado, un tipo de desarrollo y procesos que son necesarios para elaborar ciertos productos y buenas ejecuciones, y, de otro, el énfasis en «competencias» fragmentadas como las que fueron propias de algunas propuestas educativas de los setenta, y que ahora vuelven a resurgir como una determinada manera de entender lo que pueda comportar «una educación centrada en los resultados». Cuando se adopta un punto de vista reduccionista sobre el particular, a los estudiantes se les proponen objetivos como: «identifica el tipo de sonido», «sumar números de dos dígitos sin reagrupar-

los», y «enumerar los pasos del método científico», en lugar de metas más significativas como «leer con fluidez y comprender lo leído», «razona bien las matemáticas», «elaborar y verificar hipótesis».

Desde la perspectiva del rendimiento, los estándares pueden ser un tema excelente de discusión y diálogo para clarificar los propósitos y metas educativas. Los profesores y estudiantes pueden preguntarse por qué están haciendo esto y qué es lo que de ellos se espera. Es cierto que han de disponer de diversas opciones de trabajo para partir desde lo que saben y trabajar desde ahí, pero también necesitan estándares y requisitos compartidos respecto a los que desarrollar hábitos intelectuales disciplinados y habilidades pertinentes en cada uno de los ámbitos del conocimiento.

3.3. Algunas implicaciones políticas del aprendizaje activo y profundo

Las condiciones necesarias para un aprendizaje activo y profundo tienen implicaciones políticas al menos en cuatro órdenes. En primer lugar, la prescripción curricular debe centrarse en los conceptos clave y permitir una investigación en profundidad, en vez de exigir que se cubran temarios con cantidades ingentes de conocimientos de datos y hechos. En segundo lugar, la evaluación ha de buscar la comprensión de la información y no sólo el recuerdo de la misma. En tercer lugar, las estructuras del aprendizaje, es decir, la organización de los contenidos y del tiempo correspondiente, han de propiciar horarios ampliados de modo que los profesores y estudiantes trabajen juntos en torno a problemas significativos de manera tan auténtica como sea posible. En cuarto lugar, los sistemas de evaluación del profesorado deben valorar y reconocer a los docentes por su habilidad de facilitar un aprendizaje activo y no por usar tan sólo la lección magistral o los modelos de enseñanza expositiva.

Un currículum fragmentado, que se enseñe en sesiones de cuarenta y dos minutos de clase, y que se dedique sobre todo a cubrir grandes cantidades de información porque están en el temario, difícilmente contribuirá al desarrollo de la comprensión de los contenidos. Como Gardner, Torff y Hatch (1996) observan: «Si quisiéramos enseñar para la comprensión, tenemos que aceptar una verdad dolorosa: sencillamente no es posible darlo todo. Con toda seguridad, el mayor enemigo de la comprensión es «la obsesión de acabar el temario». Sólo en la medida en que seleccionemos aquellos tópicos que valga la pena trabajar y explorar, y les dediquemos el tiempo que requieren para tratarlos con profundidad y desde múltiples perspectivas, tendremos alguna posibilidad de que la comprensión genuina pueda lograrse de manera generalizada» (p. 49).

Uno de los problemas más importantes es que las políticas curriculares actuales y los materiales correspondientes en EE.UU., desde California a Nueva York, fuerzan a practicar una enseñanza superficial por su insistencia en la cantidad de contenidos que han de darse en las clases y su fracaso en distinguir lo que es realmente importante y lo que es a todas luces trivial. A pesar de los esfuerzos apreciables de asociaciones profesionales, como el Comité Nacional de Profesores de Matemáticas, para construir nuevos estándares curriculares, la realidad actual es que la mayoría de los centros de este país se encuentran en un ambiente cultural que debe ser transformado para que los estudiantes sean formados en una línea que persiga con decisión el desarrollo de la comprensión profunda y habilidades útiles.

Y es más, la enseñanza que realmente puede contribuir a un aprendizaje auténtico es sustancialmente diferente de los modelos implícitos en la actual evaluación del profesorado, así como de los sistemas destinados a su formación y desarrollo. La mayoría de los instrumentos de evaluación al uso valoran a los profesores de acuerdo con atributos propios de una «enseñanza frontal», en la que los profesores explican los contenidos y procuran mantener el control de sus estudiantes manteniéndolos quietos en sus asientos. Sin embargo, los profesores que plantean tareas para un aprendizaje activo, en las que los alumnos se impliquen en un trabajo consciente, usan el tiempo de la clase moviéndose por el aula y trabajando con los chavales individualmente o en pequeños grupos, apreciando sus logros y sus necesidades y orientándoles hacia nuevas tareas con los recursos y ayudas apropiadas. En un estudio que hicimos sobre la evaluación del profesorado, mis colegas y yo descubrimos que los supervisores que entraban en las clases para observar a este tipo de docentes les decían que volverían, con sus listas de control, algún otro día en el que «realmente estuvieran enseñando», es decir, sobre la tarima, impartiendo una lección magistral (Wise, Darlingn-Hamonnd, Mc. Laughlin y Bernstein, 1984). De modo parecido, un estudio sobre la puesta en práctica de un nuevo marco curricular de matemáticas, en California, encontró que una enseñanza orientada a la investigación, que era precisamente la reclamada por dicho currículum, resultaba de hecho muy difícil de llevar a cabo por los profesores porque la administración de sus respectivos distritos empleaba modelos de instrucción expositiva como base para la gestión y supervisión de la enseñanza (Darling-Hamonnd, 1990*b*). Impuestos de manera rígida, esos modelos requieren una enseñanza transmisiva que no puede satisfacer las metas del aprendizaje activo y profundo.

4. El énfasis en el rendimiento auténtico

Prácticamente todos los niños aprenden a hablar sin demasiada dificultad durante los primeros años de su vida. Descubren que el lenguaje tiene un propósito, y escuchan, teorizan a su modo, ensayan sonidos, así como utilizan la información que reciben para ir descubriendo cómo comunicar las cosas que les preocupan. A la edad de cuatro o cinco años, la mayoría ha dominado un vocabulario de miles de palabras y las utilizan sin grandes esfuerzos. Sin embargo, si enseñáramos a los bebés a hablar de la misma manera que se les enseña muchas destrezas en las escuelas, memorizarían listas de sonidos en un orden predeterminado que practicarían de manera aislada. Su adquisición de estos sonidos sería evaluada y graduada periódicamente, pero recibirían poca práctica en contextos reales y nada de información sobre sus esfuerzos. Después de cuatro o más años de esfuerzos, probablemente hablarían de manera tan fluida como la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera al salir de la secundaria post-obligatoria; es decir, de manera mucho menos fluida y comprensible que la que muestran al entrar en las escuelas infantiles.

Un planteamiento que preste la atención debida al rendimiento auténtico es decisivo para el desarrollo de la competencia. Por ello, el desempeño o rendimiento significativo en contextos del mundo real ha de ser tanto el foco central del currículum como el objeto propio de la evaluación; uno y otro han de estar tan estrechamente entretejidos que sean tratados de forma inseparable. En la Coalición de Buenas Escuelas, así como en las de otros muchos países, las evidencias que se utilizan para apreciar el rendimiento escolar incluyen realizaciones tales como la construcción de modelos matemáticos, críticas literarias, experimentos científicos, danzas, o la participación en debates, exposiciones orales y la defensa de ideas. Cuando se van desarrollando mediante la crítica y el apoyo constantes, ese tipo de demostraciones motivan el esfuerzo intensivo y conducen a altos niveles de comprensión (Sizer, 1992; Darling-Hamonnd, Ancess y Falf, 1995).

De manera similar, en una experiencia llamada Propel Artes (que se puede encontrar en Pittsburgh y otros lugares), los «proyectos de ámbito» forman a los alumnos trabajando sobre aspectos nucleares de la disciplina, como recrear un fragmento musical, escribir un acto de una obra, desempeñar papeles alternativos de productores, receptores y críticos del propio trabajo y del de los demás. La utilización de carpetas que documentan el proceso de trabajo realizado (portafolios) ayudan, en este sentido, a que los estudiantes concentren la atención en lo que es importante, reflexionen y critiquen su trabajo desde los esfuerzos iniciales, en sus ajustes progresivos y en su producción terminal (Gardner, 1991).

4.1. La importancia del destinatario de la ejecución y el rendimiento

Las demostraciones, proyectos y carpetas de trabajo proporcionan ocasiones para la revisión del trayecto hacia un rendimiento brillante. Estas oportunidades contribuyen a que los estudiantes analicen cómo aprenden y qué es lo que hacen para lograr las respuestas que van produciendo. Generalmente se les transmite el mensaje de que su trabajo escolar será presentado a una audiencia poco convencional —un grupo de profesores del centro, visitantes externos, familias o también a otros compañeros—, pues así se quiere garantizar que lo que hagan sea auténtico. Al crear oportunidades de que los demás miembros de la comunidad de aprendizaje observen, aprecien y aprendan de su trabajo, la presentación del mismo por cada uno es una forma de reconocer la importancia que tiene y se le atribuye, hasta el punto de considerarlo como una fuente de aprendizaje y celebración pública. Las presentaciones y realizaciones desarrollan destrezas importantes para la vida de los alumnos, y también, debido a que son representaciones vivas de las metas de la escuela, revitalizan y refuerzan los objetivos perseguidos. Como Ann Brown (1994) señala: «El público destinatario exige coherencia, reclama niveles efectivos de comprensión y explicaciones satisfactorias, solicita clarificación sobre los puntos oscuros [...] Hay fechas en las que hay que tener el trabajo acabado, lo cual disciplina, y, lo que es más importante, incita a la reflexión. Hay ciclos de planificación, preparación, práctica y enseñanza a los otros. Las fechas y lo que hay que hacer invita a establecer prioridades y a tomar decisiones sobre que es lo que ha de conocerse porque es importante» (p. 8).

La planificación, el establecimiento de prioridades, la organización de los esfuerzos individuales y grupales, el ejercicio de la disciplina, el pensamiento sobre cómo comunicar de manera efectiva al público, la comprensión adecuada de las ideas como para responder a las preguntas de los otros, son, todas ellas, tareas de la gente que habitualmente se encuentra fuera de la escuela, en su vida cotidiana y en su trabajo. Cuando las tareas a acometer son relevantes, suponen retos intelectuales, físicos y sociales complejos. Ponen al límite el pensamiento y la capacidad de planificación de los estudiantes, y utilizan sus capacidades y sus intereses como trampolines desde los que desarrollar la competencia.

Para hacerse una idea del potencial de aprendizaje de este tipo de experiencias, planteadas de forma generalizada y no episódica, basta considerar los efectos formativos que pueden tener ciertas actividades, que desgraciadamente suelen ser extracurriculares, como el teatro, el debate, el modelo de congreso como una forma de desarrollar la argumentación, o el periódico escolar; en todas ellas se encuentra un tipo de ejecución auténtica. Se ha encontrado una correlación alta entre la participación en semejantes actividades y el rendimiento académico

(Centro Nacional de Estadística Educativa, 1995*b*), y parecen ser un mejor predictor del éxito posterior en la vida que el nivel alcanzado en una clase, la graduación o las puntuaciones en los tests estandarizados (Skager y Braskamp, 1996).

4.2. Utilizar criterios múltiples para valorar el rendimiento

Los criterios utilizados para evaluar el rendimiento escolar deberían ser multidimensionales. Sería bueno que contemplaran los aspectos diferentes de una tarea, y que además fueran públicos para todos los estudiantes y la comunidad de aprendizaje en su conjunto; no, por el contrario, un secreto bien guardado, tal como ha sucedido en la tradición más rancia de exámenes sobre los contenidos (Wiggins, 1989). Por ejemplo, un informe de investigación podría ser evaluado por la utilización que hace de los datos, la precisión de la información, la valoracion de puntos de vista alternativos, el desarrollo de una argumentación clara y sensible a las convenciones de la redacción. Cuando el trabajo escolar se evalúa una y otra vez, los criterios empleados contribuyen a guiar la enseñanza y el aprendizaje, pues sitúan a los profesores en el papel de orientadores y a los estudiantes, en el de sujetos que han de dar cuenta de su trabajo y hacerse autoevaluadores del mismo.

Una meta importante al respecto se refiere a ayudar a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de evaluar su propio trabajo en relación con ciertos parámetros o criterios, revisar, modificar y redirigir sus energías sobre las dicisiones pertinentes al logro del propio progreso. El aprendizaje autodirigido de estas características, y la mejora motivada y controlada por uno mismo, es algo que se espera de la gente competente en entornos y puestos de trabajo cada vez más numerosos. Estrategias de evaluación como las carpetas de trabajo asumen la máxima de ir progresando de forma seria y paulatina, persiguiendo que los procesos de pulir y mejorar lo que se hace constituyan un elemento central en la realización de tareas y su evaluación. De esta manera también permiten a los estudiantes la oportunidad de ver y recibir, de su competencia teniendo en cuenta el nivel de partida, el reconocimiento justo por el trabajo realizado.

Una de las primeras iniciativas estatales destinadas a promover la evaluación de la comprensión a partir del trabajo realizado por los estudiantes fue el sistema carpetas de trabajo de Vertmont en relación con la composición escrita y las matemáticas. Debido al interés creciente por la definición de estándares y la evaluación, tanto del profesorado como de las familias, este sistema ha arraigado en muchas escuelas con efectos positivos sobre la instrucción (Koretz, Stetcher y Deibert, 1992; Murname y Levy, 1996*a*, 1996*b*). California, Connecticut, Delaware, Kentucky, Maryland y Nueva York son algunos de los estados que también han co-

menzado a utilizar evaluaciones basadas en la ejecución, que exigen la resolución de problemas de matemáticas, el análisis y uso de documentos históricos, el diseño y la crítica de experimentos de ciencia, o escribir y comunicarse en distintos géneros literarios. Los primeros estudios al respecto están atribuyendo a estas nuevas formas de evaluación importantes logros en composición escrita, y todavía más, quizás, porque estaba prácticamente marginada en los tests más usuales de respuesta múltiple. (Koretz, Stetcher y Deibert, 1992; Murname y Levy, 1996*a*; Appalachia Educational Laboratory, 1996; Whitford y Jones, *en prensa*).

Una evaluación que se centre así en la *ejecución* tiene en cuenta el criterio y no la norma, o lo que es lo mismo, está pensada para apreciar hasta qué grado los estudiantes han logrado aprender los conocimientos y habilidades importantes y no obedecer, por lo tanto, al mero propósito de calificarlos y clasificarlos. Las tecnologías de la construcción de tests referidos a la norma miden el currículum de una manera bastante pobre; en su esfuerzo por construir una curva normal correcta, descartan aquellos ítems que puedan ser respondidos por todos, casi nadie, o los que no saben nada, y esto se hace al margen del valor que tengan en sí mismas las cuestiones planteadas. Por constraste, la evaluación referida al criterio mide el progreso de los estudiantes en relación con ciertos criterios de contenido y de ejecución. Y de ese modo pueden representar un apoyo inestimable para que los centros enfaticen la comprensión y el progreso, particularmente si las evaluaciones reconocen la variedad de competencias que los estudiantes pueden desempeñar en la vida real.

4.3. Las implicaciones políticas de una evaluación auténtica

Para apoyar el desarrollo de la comprensión y una enseñanza adecuada para ello, los tests estandarizados de respuesta múltiple referidos a la norma, que todavía están en vigor, han de ser sustituidos por evaluaciones del rendimiento referidas al criterio, y que han de ser diseñadas y utilizadas por los profesores teniendo en cuenta las metas del estado, distrito y contexto local. Una nueva evaluación ha de incluir tareas que sean representativas de formas de pensar y razonar de alto nivel, así como también destrezas básicas, y proporcionar una información que ilumine *cómo* piensan y aprenden nuestros estudiantes, qué saben y qué son capaces de hacer.

5. La atención al desarrollo de los alumnos

Cuando los estudiantes se implican en el aprendizaje activo en torno a tareas significativas, seguramente experimentan una enseñanza que estimula el desarrollo cognitivo. Muchos centros escolares, sin em-

bargo, dan la impresión de que se olvidan de un desarrollo más integral. Como Tracy Kidder (1989) nos advierte: «Este asunto es fundamental. Coloque veinte o más niños aproximadamente de la misma edad en una misma habitación, siéntelos en sus pupitres, que esperen en fila y se comporten adecuadamente. Es algo así como si un comité secreto, perdido en la historia y del que no tenemos más noticias, hubiera efectuado un estudio sobre los niños y, tras averiguar lo que la mayoría de ellos estaba menos dispuesta a hacer, hubiera decidido que todos habían de hacer precisamente eso» (p. 115).

Las escuelas que procuran ser sensibles al desarrollo evolutivo parten del supuesto de que deben ser algo amable para quienes asisten a ellas. El trabajo escolar debiera construirse sobre las capacidades evolutivas propias de los niños, de modo que la energía de los estudiantes y de los profesores pudiera utilizarse para el aprendizaje importante en lugar de deperdiciarla en procesos distractores o en la gestión de conductas poco naturales. En centros y aulas amables con los alumnos, los profesores seleccionan aquellas actividades que son intrínsecamente motivadoras, que permitan a los estudiantes controlar su ambiente, que son apropiadas a sus niveles de crecimiento, y que estén orientadas al logro de los objetivos comunes del currículum. Alternan períodos relativamente cortos de tiempo de enseñanza a todo el grupo con otros más largos de trabajo en los que cada estudiante puede implicarse en diferentes tareas pertinentes a sus capacidades y necesidades.

La enseñanza y el aprendizaje han de ser entendidos como dos procesos recíprocos, y así han de incluir experiencias de aprendizaje que vayan reformulándose en razón de las necesidades cambiantes de los estudiantes y del logro de la comprensión. Los profesores, en este caso, han de interactuar con pequeños grupos de alumnos, formularles cuestiones, ir anotando cosas sobre lo que dicen y hacen, lo que comprenden y lo que aún no, así como lo que están prestos a intentar. Asumen el papel de orientadores de su trabajo y de las actividades que han de llevar a cabo, y les ayudan a tratar temas que desarrollen al máximo sus habilidades, combinando para ello los logros que cada uno va alcanzando con el planteamiento de nuevos desafíos.

Los intereses de los estudiantes son indicadores de su capacidad así como motores de la actividad exploratoria y el aprendizaje. Tenerlos en cuenta, sin embargo, no debiera confundirse con dejar que los estudiantes hagan lo que quieran. El desarrollo —sea cognitivo, físico, social o emocional— habilita para las experiencias educativas y éstas, por su parte, lo estimulan y amplifican. Los intereses, que desde luego dan sentido a las experiencias escolares, han de ser también conformados y despertados por las mismas. La meta es que los niños «deseen hacer lo que hacen, actuar y no ser [...] artificialmente forzados a ello...» (Édouard Claparède, citado en Piaget, 1970, p. 152).

Ese matiz es decisivo de cara a un aprendizaje provechoso. Hace algunos años mi hijo tuvo la ocasión de experimentar el contraste entre una educación fundamentada en la psicología evolutiva y otra ignorante de la misma, cuando se trasladó desde una escuela infantil Montessori al primer grado de una típica escuela pública. En la primera los estudiantes se movían de unas tareas a otras trabajando individualmente o en pequeños grupos sentándose en alfombras, mientras montaban puzzles, realizaban tareas de escritura, trabajaban en los jardines y con ordenadores, experimentaban con el agua y las comidas en el rincón de ciencias, o leían tranquilamente sobre cojines en el rincón de lectura. Las asambleas de clase les proporcionaban un tiempo común para el aprendizaje social sobre contenidos de ciencias y humanidades. El trabajo para el desarrollo de habilidades se daba individualmente y en pequeños grupos, según las disposiciones de los estudiantes. Había un equilibrio entre el trabajo que se elegía y el que les exigían, lo que permitía a los profesores estimular sus intereses y talentos al mismo tiempo que prestaban atención a tareas consideradas como necesarias. En el segundo entorno escolar, los estudiantes se sentaban durante horas en pupitres maltratados, y se les obligaba a permanecer en silencio rellenando las páginas de sus libros. Las lecciones en grupos eran controladas por el manual de lectura y la guía curricular en lugar de por las necesidades de los estudiantes. El trabajo resultaba aburrido y, de acuerdo con cualquier medida de sus capacidades evolutivas, innecesario para la mayoría de ellos, amén de que, así las cosas, desde un punto de vista instructivo era bastante ineficaz. Para controlar las conductas indisciplinadas se utilizaba un sistema de premios y castigos.

Aun cuando las capacidades de mi hijo se iban desarrollando más allá de lo que se exigía en el currículum del primer grado, me sorprendió un día que al volver a casa de la escuela me dijo: «Mamá, el primer curso es demasiado difícil.» Cuando le pregunté qué es lo que era difícil, me contestó: «Mi profesora me dijo que necesito aprender a sentarme como una roca.» Como habían hecho sus dos hermanas antes que él, que también se habían encontrado aulas inapropiadas para la infancia temprana en otro sistema escolar, mi hijo volvió a la escuela Montessori. En el curso de tercero, una vez que había aprendido a sobrevivir con las convenciones de un entorno educativo más centrado en las obligaciones de los procedimientos que en las necesidades del aprendizaje de los niños, volvió de nuevo a la escuela pública.

Para que los profesores desarrollen su trabajo en consonancia con el desarrollo de los alumnos, y puedan nutrir su crecimiento en el futuro, han de tener habilidades muy finas de observación y un conocimiento profundo de los sustratos del aprendizaje y el desarrollo, siendo capaces de reconocer qué es lo que piensan, sienten y están dispuestos a aprender. Sin ese conocimiento, «el profesor no puede comprender adecua-

damente los procedimientos espontáneos de los estudiantes y por lo tanto fracasa al aprovecharse de las reacciones que son para él insignificantes y una mera pérdida de tiempo» (Piaget, 1970, p. 69). Una preparación rigurosa de los profesores es el mejor de los fundamentos para una enseñanza atenta al desarrollo evolutivo de sus alumnos.

5.1. Hacer honores a lo que es realmente básico

Las políticas educativas también afectan al grado en que son posibles en las escuelas prácticas pedagógicas sensibles al desarrollo evolutivo. Desde los 70, un número creciente de planes, en el ámbito estatal y local, han insistido en la enseñanza temprana de las habilidades académicas «básicas» tal y como se refleja en los tests estandarizados, lo que lamentablemente contribuyó a desplazar los métodos del aprendizaje activo y por descubrimiento incluso en la educación infantil. Actividades que son muy apropiadas desde un punto de vista evolutivo han sido tildadas a menudo de frívolas por parte de los conductistas, que preferirían ver a los estudiantes implicados en ejercicios de práctica rutinaria sobre letras y números, bien sentados en sus pupitres en lugar de verles de cuclillas ante piezas de madera, de pie ante caballetes, o interpretando historias. Un cuerpo importante de investigación, sin embargo, insiste en que el juego tiene beneficios cognitivos, emocionales y sociales muy importantes (Kamii, 1982; Piaget, 1970). Al jugar, los niños imaginan y crean situaciones, imitan actividades y conductas de los adultos, crean cosas y utilizan lo que saben en contextos imaginarios pero auténticos, levantan hipótesis y ponen a prueba sus ideas practicando y aplicando sus conocimientos y destrezas.

Alguna otra investigación ha defendido que el desarrollo visual y perceptivo de los niños permite a la mayoría comenzar a aprender a leer fácilmente en torno a la edad de siete años. Antes de este tiempo, sólo un número bastante pequeño tiene la agudeza visual para centrarse de manera cómoda y precisa en la letra impresa durante largos períodos de tiempo. Como consecuencia, la mayoría de las escuelas europeas enfatizan la dramatización, las artes y el aprendizaje social hasta que los estudiantes tienen siete años, que es el momento en el que, por lo general, aprenden a leer rápida y fluidamente con un éxito prácticamente universal. El deseo americano de acelerar el desarrollo produce una ansiedad muy importante en familias y profesores, y altos niveles de fracaso en la lectura cuando sobrepasa los niveles de desarrollo físico al pedir a niños de cinco y seis años que hagan algo que su capacidad visual dificulta a la gran mayoría.

En los años setenta, en la provincia del norte de Renania-Westfalia, entonces Alemania Occidental, se realizó una investigación a gran escala sobre diversas afirmaciones en relación con aspectos evolutivos de

los niños. Los deseos de los legisladores de acelerar la madurez de los niños y sus aprendizajes les llevó a proponer la sustitución del juego tradicional que estimulaba en sus escuelas infantiles el aprendizaje activo y concreto por una orientación más académica, centrada en la enseñaza de destrezas básicas con una metodología perfectamente estructurada. Se tomó, además, la decisión de evaluar a largo plazo dicha propuesta mediante una investigación longitudinal cuidadosa (algo que prácticamente nunca sucede en la política educativa de EE.UU.). Los efectos de los programas de corte academicista de cincuenta escuelas infantiles se compararon, a lo largo de cinco años, con otro número equivalente de jardines de infancia que tenían una orientación mucho más social y evolutiva. Los equipos de investigación de dos universidades distintas, que utilizaron métodos diferentes de investigación, descubrieron que los resultados eran sorprendentemente diferentes, pero no en la dirección esperada. A la edad de diez años los niños que habían acudido a escuelas infantiles donde el juego era importante estaban mejor adaptados social y emocionalmente a la escuela. Sus avances cognitivos eran superiores en lectura, matemática y otras materias en las que también fueron evaluados, y evidenciaron resultados excelentes en inteligencia, creatividad, laboriosidad y expresión oral (Ewert y Braun, 1978; Tietze, 1987; Winkelmann, Hollaender, Schmerkotte y Schmalohr, 1979). Los estudios concluyeron que los esfuerzos destinados a acelerar las limitaciones evolutivas no habían prosperado, y la idea de una escuela infantil de orientación académica se descartó definitivamente.

En EE.UU. ha sucedido lo contrario: el aprendizaje activo en los primeros cursos de la escolarización ha sido reemplazado en muchas escuelas por el aprendizaje sobre pupitres, controlado por manuales, libros de texto, tests estandarizados como telón de fondo. La enseñaza con rincones para jugar y construir, con libros ilustrados de dibujos, caballetes y mesas de arena, ha desaparecido de muchas aulas, y los profesores han tenido que orientar su enseñanza en razón de los tests. Se pide a niños muy jóvenes que aprendan de modos inapropiados para ellos, y en realidad ineficaces para cualquiera. Llevar a los estudiantes a trabajar en tareas y con metodologías para las que no están preparados conduce a altos niveles de fracaso, a hacer niños y profesores infelices, y ambientes escolares hasta insalubres. Como consecuencia de un currículum insensible al desarrollo evolutivo y de políticas obsesionadas por los tests, las tasas de repetición en la escuela infantil, en el primer y segundo grado, se han disparado de manera astronómica. Los tests de madurez han proliferado y las familias más pudientes han empezado a sacar a sus hijos de la escuela primaria hasta una edad mas tardía en la que se encuentren en mejores condiciones de afrontar las expectativas inapropiadas con las que seguramente se enfrentarán (Shepard y Smith, 1986; Elkind, 1988; Bredekamp, 1987).

5.2. Organizar las escuelas en torno al desarrollo evolutivo

La atención al desarrollo evolutivo de los niños también supone una diferencia tremenda en el modo de funcionar de las escuelas como organizaciones. El Programa para el Desarrollo Escolar de James Comer, que ha tenido tanto éxito (Comer, 1988) —pues transformó las escuelas del centro de la ciudad de New Haven que tenían altas cotas de fracaso en unas de las de mayor éxito de toda la ciudad—, muestra cómo la construcción compartida de una base de conocimientos bien fundados sobre el desarrollo del niño por parte de las familias, los profesores y el personal restante de la escuela, puede crear entornos en los que los niños crezcan expansivamente. El equipo de Comer ayudó a que las familias y educadores comprendieran qué es lo que los niños necesitan para un desarrollo saludable, y a partir de ahí les animó a trabajar conjuntamente para cambiar las políticas y las prácticas que proporcionen estas condiciones. Las escuelas implicadas en esta experiencia se han percatado de que los alumnos empiezan a tener éxitos escolares a partir del momento en que los educadores y las familias fortalecen sus relaciones mutuas, crean más oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus competencias, y sustituyen los castigos por estrategias de una enseñanza preventiva y positiva (Comer, Haynes, Joyner y Ben-Avie, 1996; Comer, Haynes y Hamilton-Lee, 1989).

Los beneficios derivados de una sensibilidad al desarrollo evolutivo no se detienen en los primeros años. Una revisión reciente de la investigación sobre adolescentes jóvenes —Braddock y McPartland (1993)— sostiene que muchas de las bien conocidas dificultades de la adolescencia no son intrínsecas a esta edad sino que, en gran medida, son el resultado de la falta de sintonía entre sus necesidades de desarrollo y la clase de experiencias que la mayoría de escuelas secundarias les suelen ofrecer. Es de notar que en una edad en la que los jóvenes necesitan un sentimiento fuerte de afiliación, lo que los enormes centros de secundaria les ofrecen es despersonalización; al tiempo que necesitan desarrollar su autonomía, son pocas las oportunidades ofrecidas para la elección y demasiadas las inspiradas en la sanción como una forma de lograr la disciplina; si lo que requieren son desafíos intelectuales y ocasiones de demostrar su competencia, lo que suelen experimentar es un tipo de trabajo excesivamente centrado en la memorización de datos; y donde debieran hallar espacios para generar la confianza en sí mismos y una identidad saludable, suelen encontrarse con la separación por niveles y el etiquetado explícito de muchos de ellos como sujetos académicamente deficientes. Hay bastantes alumnos que llegan a la educación secundaria con sentimientos positivos sobre la escuela y que, cuando salen de ella están firmemente convencidos de que cuentan para poco y que no es capaz de ayudarlos a aprender (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989).

Los adolescentes que asisten a entornos escolares más saludables, donde se encuentran con menos departamentalización, un número menor de profesores y grupos de clase más pequeños, alcanzan rendimientos superiores, asisten más a clase y confían más en sí mismos que los que asisten a grandes centros, impersonales y fragmentados (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández, 1989; Bryk, Lee y Smith, 1990). Tal y como Braddock y McPartland explican (1993): «Una relación humana positiva entre un estudiante y un profesor contribuye al aprendizaje del estudiante, porque su deseo de ganarse el respeto y el aprecio del profesorado puede ser una fuente muy poderosa de motivación social [...] Además, aquellos estudiantes que no logran establecer un vínculo humano y directo con el profesorado, es probable que incurran en más faltas de asistencia y mayor absentismo que lo que suele suceder cuando se perciben a sí mismos como miembros pertenecientes a una comunidad escolar que se preocupa de ellos y les cuida» (p. 140).

Las aulas de secundaria sensibles al desarrollo evolutivo permiten a los estudiantes trabajar de una manera que satisface sus necesidades de pertenencia y autonomía. Un enfoque curricular que cultive su integración social, les resulta motivador, al tiempo que dispone oportunidades diversas para que puedan demostrar su competencia de varias maneras. Estrategias como los talleres de composición o la realización de proyectos de investigación, hacen posible que cada uno pueda partir desde los niveles de competencia en que se encuentren e ir progresando hacia sucesivos niveles de logro. El trabajo cooperativo entre los alumnos les permite aprender de y con sus compañeros, o las estancias en prácticas hacen posible contemplar su sentido de la autonomía y responsabilidad, así como ciertas habilidades específicas en tareas que les interesan personalmente.

5.3. Las implicaciones políticas de atender al desarrollo

Al menos hay dos tipos de políticas que son necesarias para que la mayoría de los centros escolares presten la atención debida al desarrollo evolutivo de los estudiantes. La formación de los profesores, así como también de los gestores, y las políticas de licencias por estudio, han de ser tales que aseguren una buena base de conocimiento sobre el aprendizaje y el desarrollo, pues su importancia es decisiva. De ese modo podrían tomarse más y mejores decisiones en los centros y aulas. Aunque muchos estados han empezado a requerir una preparación más sólida en estas materias, otros, como por ejemplo New Jersey, Virginia y Tejas, redujeron los requisitos de formación del profesorado en los años ochenta, y en la actualidad no contemplan, o lo hacen de forma insuficiente, el desarrollo evolutivo de los niños, incluso en sus profesores de escuelas infantiles y primaria (Darling-Hammond, 1992;

Darling-Hamonnd, Wise y Klein, 1995.) Muy pocos estados exigen que sus profesores de secundaria adquieran una formación suficiente sobre el aprendizaje de los adolescentes y su desarrollo evolutivo, e incluso son menos los que exigen que los gestores escolares reciban formación sobre temas como éstos. Como consecuencia de este tipo de política, hay muchos profesores que sencillamente no saben lo que es necesario sobre el desarrollo evolutivo de los alumnos para elaborar juicios correctos en su práctica docente.

Por lo demás, las políticas curriculares debieran estimular las prácticas acordes con el reconocimiento de que existe una gama amplia de variabilidad en el desarrollo evolutivo general en lugar de apelar a procedimientos artificiales para regular la presentación del papeleo o para regir la promoción de cursos. Las guías curriculares deberían proporcionar a los profesores suficiente margen como para conectar los contenidos con los modos y formas que puedan resultar más apropiados a sus estudiantes, así como echar mano de ayudas complementarias para quienes las necesiten. El reconocimiento de las diferencias evolutivas, desde luego, no significa pasar por alto aquellos casos en que el aprendizaje no discurre adecuadamente, sino que debe entenderse, más bien, como una vía para lograr una mejor comprensión sobre cómo facilitar el aprendizaje y cuándo movilizar apoyos especiales.

6. La valoración de la diversidad

La teoría contemporánea sobre la inteligencia (Stemberg, 1985*a*; Gardner, 1983) viene a confirmar lo que resulta obvio cuando contemplamos los logros humanos, a saber, que la gente posea una mezcla compleja de inteligencias que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diferentes contextos culturales, y que se utilizan de formas diferentes. La escuela tradicional suele negar o subordinar la diversidad intelectual a las exigencias de currículos estrechos y estandarizados; una escuela renovadora estimula, más bien, aulas repletas de una variedad de enfoques y actividades que permiten a los estudiantes operar sobre sus puntos fuertes, al mismo tiempo que concentran sus esfuerzos en ámbitos educativos en los que tengan dificultades. Los profesores más eficaces utilizan una amplia gama de estrategias de enseñanza que se sustentan al mismo tiempo sobre el conocimiento personal de sus estudiantes y sus modos de pensar (Darling-Hamonnd, 1990*c*). Saben, por ejemplo, que los alumnos pueden encontrar vías de acceso a la comprensión de la revolución americana al escribir un artículo de periódico que informe sobre los sucesos clave de la época, investigar la música de aquel tiempo, evaluar la política de impuestos y la balanza comercial, o participando en una discusión entre defensores de la independencia y defensores de la lealtad colonial.

En la Key School de Indianapolis, los estudiantes tienen cada día la oportunidad de cultivar cada una de las siete inteligencias que Gardner ha descrito: lógico-matemática, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, corporal y lingüística. Los profesores exploran diversas formas de identificar y construir a partir de las habilidades de los alumnos, percatándose del tipo de uso que hacen de sus dotes visuales, verbales, auditivas y táctiles, y empleando métodos inductivos y deductivos combinados para el aprendizaje. Esto proporciona caminos hacia el éxito a estudiantes que en clases tradicionales quedarían marcados por el fracaso, aunque esta adaptación no supone, sin embargo, el afán de desarrollar destreza en todas las áreas (Gardner, 1991). Cuando los estudiantes construyen estrategias con las que se encuentran cómodos, pueden obtener éxitos en un aprendizaje que les habilite, en última instancia, para expandir su repertorio de habilidades y sus perspectivas.

6.1. Los beneficios de la diversidad

En contextos escolares donde se respetan las inteligencias múltiples, la heterogeneidad es un plus, no un problema. Al centrarse en el sujeto que aprende, organizan sus aulas de forma tal que las diferencias entre los estudiantes se convierten en una base de conocimiento a compartir entre ellos, trabajando de forma cooperativa. David Hirschy, un profesor de física en una buena escuela, La Escuela Secundaria Internacional de Nueva York, nos explica de qué manera entendió por primera vez lo que acabo de decir, trabajando con alumnos que tenían un bajo dominio de la lengua inglesa:

> Parecía evidente que muchas de las técnicas de explicación que yo utilizaba en la enseñanza, cuando las aplicaba con estudiantes con un dominio limitado del inglés, simplemente no funcionaban. Había estudiantes que sencillamente no entendían al dirigirme a toda la clase, los había que venían de sus países con una amplia preparación en ciencias, mientras que otros habían gozado de muy poca educación formal. El intento de conseguir que todos llegaran al mismo sitio, y a la vez, era imposible. Lo cierto es que eso también es imposible con estudiantes cuya lengua materna sea el inglés. Eso sencillamente no es tan obvio [...] La heterogeneidad no es un problema que haya que resolver. De hecho, cuando se asume, es una fuerza positiva dentro del aula (Hirschy, 1990*a*, pp. 16-17).

La utilización que Hirschy hace de una enseñanza que incluye estrategias colaborativas capacita a los estudiantes para aprender las mismas cosas de maneras distintas, y para compartir entre ellos los descubrimientos que cada cual ha conseguido. Cuando los estudiantes

conocen cosas diferentes y abordan los distintos aspectos de una tarea de formas también variadas, se pueden llegar a convertir mutuamente en recursos de aprendizaje. Como dice Ann Brown (1994):

> Los planes de trabajo de una escuela tradicional han estado encaminados [...] a reducir la diversidad. Su tradición se basa en el falso supuesto de que existe un estudiante prototipo, normal, que a determinada edad puede hacer una determinada cantidad de trabajo o adquirir una cierta cantidad de contenido en una misma porción de tiempo. En nuestra «comunidad de aprendices», aunque desde luego perseguíamos lo básico con carácter común —todo el mundo debe leer, escribir, pensar, razonar, etc.—, también pretendíamos la variación en lo que se refiere a la pericia y los intereses, de modo que cada cual pudiera beneficiarse de la riqueza del conocimiento disponible por los otros. La esencia del trabajo en equipo es aprovechar el saber y las capacidades de cada uno. Los equipos compuestos de miembros con destrezas y habilidades homogéneas no tiene acceso a una riqueza semejante (p. 20).

Una diversidad expresamente prevista en el conocimiento, así como en las habilidades, es algo que está en consonancia con las nuevas formas de organización que están surgiendo para reemplazar la burocracia. En lugar de crear divisiones estrictas del trabajo sobre el supuesto de que el conocimiento reside en los niveles superiores de la jerarquía y que cada persona ejecute su trabajo de manera independiente ateniéndose a lo dictado desde las alturas, las nuevas formas de organización echan mano de equipos que requieren la distribución del conocimiento experto entre todos los miembros del grupo. Las diferencias individuales en el conocimiento hacen posible análisis más inteligentes y completos de los problemas, y también de las soluciones.

6.2. Asumir diversas perspectivas

Finalmente, valorar experiencias y perspectivas diversas facilita, tanto el poder del pensamiento de los estudiantes como la amplitud de su visión en tanto que miembros de la sociedad. Para ser completa e íntegra, la investigación sobre los problemas y cuestiones importantes debe cruzar las fronteras culturales y de la comunidad, así como las que existen entre las disciplinas y los departamentos. De hecho, los fundamentos de las primeras universidades se encontraban en que convocaban a académicos de todo el mundo conocido. Pretendían crear mecanismos para compartir perspectivas diversas desde distintas áreas geográficas, culturales y disciplinares, como una base desde la que promover el conocimiento y encontrar la verdad. El mismo ideal en lo que respecta a la construcción del conocimiento —crear ideas potentes y compartidas a partir de la integración de diversas experiencias del

mundo— es el que subyace al concepto de multiculturalismo en el currículum actual.

El enfoque multicultural en la educación supone incluir de modo explícito una gama amplia de experiencias, visiones y representaciones del pensamiento humano en todas las áreas del currículum, desde la literatura a las artes pasando por las ciencias, las matemáticas y la tecnología. No sólo proporciona a los estudiantes un sentido de inclusión (Banks, 1993), sino que desarrolla además su capacidad de apreciar perspectivas múltiples, lo cual constituye un aspecto importante del funcionamiento cognitivo y social, y uno de los indicadores de un nivel superior de desarrollo cognitivo tal como nos decía Piaget. El enfoque multicultural puede ayudar a que los estudiantes compongan un marco de referencia idóneo para vivir en democracia, contemplar los problemas y las ideas desde muchos puntos de vista provechosos y apreciar las múltiples perspectivas que forman parte de la vida social.

6.3. Conectar con la experiencia

Tal como vengo insistiendo, tenemos muchas evidencias de que el rendimiento académico está relacionado con la capacidad de los profesores para conectar el currículum con las experiencias de los aprendices y sus marcos de referencia. En las centros donde se enseña a sujetos diferentes de forma adecuada, esa conexión se establece de muchas maneras: utilizando autobiografías e historias familiares como punto de partida de las lecciones, realizando estudios sobre el vecindario, compartiendo en clase el conocimiento lingüístico y cultural de estudiantes particulares, incluyendo contenido multicultural en la selección de materiales sobre los que estudiar y trabajar, haciendo entrevistas con familias para recabar información sobre los alumnos que sea provechosa para la enseñanza. Establecer semejantes conexiones ayuda a los estudiantes a construir sobre lo que ya saben y, también a ampliar sus horizontes. Al mismo tiempo, hace de la educación un modelo de democracia, pues propicia la participación, las relaciones y aportaciones de todos los alumnos de la clase.

Una investigación reciente sobre una experiencia de enseñanza efectivamente retadora en un contexto de aulas donde asistían alumnos extremadamente pobres (Knapp, Shields y Turnbull, 1995) puso de manifiesto que los esfuerzos decididos de los profesores por conectar el aprendizaje con sus experiencias vitales y entorno social se asociaba estrechamente con sus rendimientos. En las ciento cuarenta clases estudiadas, tanto los estudiantes de bajo nivel sociocultural como los que pertenecían a otro más alto, aprendían más en aritmética, lectura y escritura cuando los profesores ponían el énfasis sobre la comprensión conceptual, la resolución de problemas complejos, la ejecución y

práctica de habilidades ricas, la discusión sobre soluciones y puntos de vista alternativos, una práctica generalizada de composición escrita y las ideas y producciones elaboradas por los mismos estudiantes, que cuando la enseñanza quedaba reducida a la práctica sin sentido de destrezas. Los investigadores descubrieron que «los profesores llevaban a cabo actuaciones explícitas para construir y conectar el aprendizaje con los entornos de los estudiantes haciendo uso didáctico de enfoques centrados en el significado y la comprensión tanto en la enseñanza de la lectura y escritura como en matemáticas. Este hallazgo, en realidad, no tiene nada de sorprendente, aun cuando sea parcialmente cierto por definición. A fin de cuentas, al poner el acento en el significado, lo que hacen los docentes no es otra cosas que construir puentes entre los conocimientos que se quiere que logren los alumnos y sus experiencias personales y sociales. Y, al poner en relación su enseñanza con sus experiencias familiares, pueden alcanzar mayores grados de implicación» (pp. 772-773).

El trabajar con las diferencias de los estudiantes en entornos educativos comunes es precisamente lo que ha tratado de evitar la burocracia escolar, a base de especializar funciones y tareas. Muchos centros presuponen que la enseñanza y el aprendizaje serán más fáciles si organizan clases homogéneas que separen a los alumnos por niveles y capacidades, por cursos y programas especiales para atender a los que tengan «necesidades especiales». Hay, sin embargo, investigación sustantiva, y cada vez más abundante, que demuestra, curiosamente, que la decisión de reducir la diversidad no siempre resulta beneficiosa para el aprendizaje, y que las aulas con alumnos diferentes y niveles múltiples pueden ser extremadamente exitosas para todos los alumnos (para una revisión, ver Anderson y Pavan, 1993).

Y es que, en efecto, tal como algunos investigadores han demostrado la segregación por niveles, constituyendo grupos de alumnos en clases de instrucción separadas, con currículos diferenciados y apoyados en niveles presuntos o evaluados de habilidad, a lo que sí contribuye es a disminuir las oportunidades educativas de los alumnos emplazados en los grupos más bajos, sin que ello se traduzca, por lo demás, en el incremento de los rendimientos de los grupos más altos (ver Oakes, 1985, 1989; Slavin, 1990). Aunque muchas personas defienden la separación por niveles, algunos tal vez por razones bastante personales, lo que nos dice la investigación disponible es que aquellos centros que han eliminado el agrupamiento homogéneo enseñan bastante mejor tanto a los estudiantes mejores como a aquellos que muestran rendimientos inferiores (Lee, Bryck y Smith, 1993: Hoffer, 1992).

La separación de los estudiantes por niveles es una práctica más extendida en los centros de EE.UU. que en la mayoría de los otros países que, por lo general, no los agrupan en razón de su capacidad o desempeño en tramos educativos diferenciados antes de la educa-

ción secundaria post-obligatoria. Y, aunque muchos países tienen sistemas de educación secundaria superior con dos líneas —la de estudios académicos y la de carácter profesional—, funcionan incluso así asumiendo el presupuesto de que es el esfuerzo, más que la habilidad, lo que determina en mayor medida el aprendizaje. Aunque en este país la organización de grupos de nivel se ha pretendido justificar como una medida destinada a atender mejor las necesidades de los estudiantes, la verdad es que aquellos que son asignados a los grupos más bajos terminan recibiendo un currículum escolar mucho menos interesante; es esta decisión, a la postre, la que se convierte en la explicación de las diferencias que luego se aprecian en relación con los demás grupos, y no tanto sus niveles iniciales de habilidad (Dreeben, 1987; Lee y Bryck, 1988). Una prueba contundente, para decirlo en términos más claros, es que los alumnos de habilidades equivalentes rinden menos que los que han sido adscritos a un programa académico y a un entorno no segregado por niveles (Gamora, 1990; Gamoran y Mare, 1989; Hoffer, 1992; Lee y Bryck, 1988). Si prestamos atención, por lo demás, al hecho de que los grupos de niveles más bajos suelen incluir a estudiantes diferentes en razón de atributos tales como raza, clase social o etnia, no es descabellado sostener que a través de una decisión como ésa se cercena seriamente la posibilidad de construir en los centros comunidades democráticas de aprendizaje.

Reconocer las desventajas del agrupamiento homogéneo de los alumnos no debe llevar a ignorar el hecho de que, con mucha frecuencia, existen razones poderosas para organizar cursos diferenciados teniendo en cuenta las experiencias previas de los estudiantes, sus intereses y talentos, especialmente cuando pasen a la educación secundaria post-obligatoria. Sin embargo, el principio general debiera ser el afán y el compromiso de ofrecer a todos el acceso a un currículum común intelectualmente rico, y que la adscripción a distintos programas o cursos sea algo que se sustente sobre lo que realmente saben, desean trabajar y quieren aprender, y no tanto en supuestos previos que den por sentado lo que podrían o deberían aprender.

6.4. Las implicaciones políticas de la atención a la diversidad

Aunque cada vez conocemos mejor las desventajas asociadas al agrupamiento de los estudiantes por niveles, los beneficios de una práctica alternativa sólo son posibles de lograr cuando los profesores están preparados para enseñar utilizando la diversidad como una ventaja, empleando una enseñanza recíproca y estrategias de aprendizaje cooperativo de manera adecuada. Este prerrequisito exige, con toda contundencia, políticas que apoyen una formación más sólida y

potente del profesorado, de modo que lleguen a dominar modelos pedagógicos acordes y que los currículos diseñados permitan una variedad de estrategias docentes en las aulas. Ni que decir tiene que también es precisa una política que efectivamente apoye una educación heterogénea, como alternativa a la que insiste en diferenciar programas educativos de acuerdo con criterios presupuestarios y determinados planes de racionalización de las matrículas de los estudiantes en los centros. De ello hablaremos más detenidamente en el capítulo 6.

7. Crear oportunidades para el aprendizaje cooperativo

La visita a una clase de tercer grado en New Rochelle, Nueva York, que es una de las tantas que existen en núcleos urbanos suburbiales, nos permite hacernos una imagen de algo que ocurría en EE.UU. en 1996:

> Los estudiantes, que proceden desde viviendas protegidas hasta de elegantes inmuebles coloniales, muestran una amplitud notable de experiencias y necesidades de aprendizaje. Aproximadamente un tercio son afroamericanos o latinos; dos hablan en sus casas otros idiomas diferentes del el inglés, y otros dos reciben servicios de educación especial durante una parte de su jornada escolar. Estas diferencias, sin embargo, no tienen en su seno demasiado significado. La clase se parece a una orquesta bien organizada en el momento en que los alumnos se mueven hacia el centro de la clase para tener una reunión. Como preparación para una historia que han de escribir, realizan una tormenta de ideas sobre cómo conseguir que su trabajo en grupo sea productivo. La profesora les orienta con destreza en el desarrollo de la discusión y va anotando sus ideas en la pizarra: «Que todo el mundo comparta sus ideas.» «Cooperemos y trabajemos juntos.» «A veces tenemos que comprometernos.» Les recuerda que han de organizarlas en forma de red y descubrir cómo ordenarlas. Los alumnos vuelven a sus mesas y se forman grupos de cuatro, y empiezan de inmediato a trabajar. «Hay que tener en cuenta las ideas de todos», recuerda una niña a un joven chaval en su mesa. Todo el mundo trabaja duro, observándose mutuamente conforme cada cual ofrece y registra sus pensamientos. Algunos van a la estantería a buscar diccionarios y otros libros que les proporcionen la información que necesitan. En uno de los grupos, intervienen por turnos para sugerir frases, preguntar a los otros por sus sugerencias, van registrándolas y cuidando la ortografía, así como la redacción y edición del trabajo. La profesora va de un grupo a otro, se mueve de un grupo a otro, comprobando, preguntando, alabando, estimulando, presionando. Los estudiantes apenas necesitan ayuda. Son escritores y colaboradores ya experimentados. No cabe duda de que los de esta aula puntúan al máximo en las evaluaciones que el distrito realiza cada año en lectura y escritura (National Commission on Teaching and America's Future, 1996, p. 22).

La colaboración entre los estudiantes, y entre éstos y el profesorado, está en la base de las escuelas donde la diversidad favorece el aprendizaje, al igual que ocurre en los nuevos ambientes de trabajo donde los equipos comparten conocimiento. La colaboración permite tanto a los niños como a los adultos globalizar y afinar su pensamiento a medida que se van enseñando recíprocamente (Slavin, 1995). Como apunta David Hirschy:

> La colaboración es una combinación del trabajo individual, en grupos pequeños y un entorno en el que se pretende que la variedad nos permita sacar partido de las diferencias. Sus beneficios para los estudiantes más lentos pueden surgir del hecho de disponer de un modelo de trabajo en el aula y, al mismo tiempo, de la ayuda de los compañeros. Los más avanzados aprenden a satisfacer altas expectativas en una atmósfera donde se acepta la diversidad y pueden expandir su sentido de la responsabilidad hasta incluir a los demás dentro del mismo [...] Un grupo es importante porque los estudiantes han de hacer uso del lenguaje para aprender el lenguaje. Necesitan hablar entre sí, leer las instrucciones. Tienen así la oportunidad de repetir, revisar, y escuchar [...] El eje gira en torno al aprendizaje de los estudiantes, *más que en mí como enseñante* [...] La meta es que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y descubran cómo aprender mejor (1990*a*, pp. 18-19).

7.1. Hablar para aprender

Mientras que las aulas tradicionales tienden a permanecer en silencio, excepto por el sonido de la explicación del profesor, las centradas efectivamente en el aprendizaje se caracterizan porque los estudiantes hablan y actúan colectivamente. Para los alumnos acostumbrados a situaciones de aprendizaje individual en las que el profesor o el libro de texto son el estímulo, y la absorción del contenido, el proceso, el aprendizaje cooperativo puede parecer desconcertante. Sin embargo, de hecho, la mayor parte del aprendizaje que ocurre fuera del aula es social: la gente aprende prácticamente todo en familias, en grupos de juego y de trabajo, desde cómo comportarse en determinadas circunstancias, hasta cómo leer, cocinar o trabajar con un ordenador. El aprendizaje social acoge métodos múltiples en el proceso de construcción de signficados. Las interacciones con iguales y con los «profesores» (que pueden serlo hasta los mismos estudiantes) proporcionan una audiencia ante la que ponen a prueba ideas, pensar en voz alta, y recibir información sobre todo ello.

Como Vygotsky (1962) observó, cuando los niños utilizan el lenguaje no sólo están verbalizando sus procesos de pensamiento interno sino también activando su desarrollo intelectual; hablar es un vehículo para el aprendizaje. Deborah Meier (1995) ha dicho que la ense-

ñanza no consiste en hablar y el aprendizaje en escuchar. Lo que puede suceder, más bien, es que «la enseñanza consista fundamentalmente en escuchar, y el aprendizaje, por su parte, en hablar, contar» (p. xi). Los profesores aprenden a partir de la observación de los aprendices conforme van trabajando. Los estudiantes aprenden a articular lo que saben. Las oportunidades de hablar proporcionan a los aprendices el acceso a las estructuras de conocimiento insertadas en el lenguaje, que pone a disposición de los estudiantes conceptos y estructuras cognitivas preexistentes de las que echar mano cuando quieran utilizarlas. (ver, por ejemplo Corbett, 1971).

Estos presupuestos, que sirven de base a la adopción de enfoques globalizados en la enseñaza de la escritura y lectura, pueden resultar igualmente potentes para el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias u otras materias. Organizados en grupos para compartir ideas, los estudiantes pueden contrastar soluciones dadas a problemas matemáticos, diseñar experimentos conjuntamente, discutir el peso de ciertas variables y las estrategias para evaluar sus efectos, o turnarse para enseñar al resto del grupo lo que han aprendido sobre un tópico.

La enseñanza mutua entre alumnos (Palincsar y Brown 1984) fue explícitamente diseñada para sacar partido educativo de las *zonas de desarrollo próximo*. Cada zona condensa el nivel actual de competencia de cada estudiante y la disposición a lograr un nivel más fino de desarrollo, que puede lograrse fácilmente con la ayuda de otros, con el apoyo pertinente para el aprendizaje, en suma. Cuando los alumnos trabajan en grupos, sus diferentes zonas de desarrollo solapadas pueden proporcionar nuevos descubrimientos, así como el acceso a los de los demás miembros. «Merced a que el pensamiento se externaliza a través del diálogo y la discusión, los que se encuentran en los inicios de una competencia pueden aprender de las aportaciones de quienes saben más y están más avanzados [...] el grupo, al operar cooperativamente con esta diversidad de conocimientos, implicación y propósitos, va logrando hacer su trabajo» (Brown, 1994, p. 11).

Ya que es importante externalizar el pensamiento para promover la comprensión, las aulas cooperativas se diseñan de manera intencional para favorecer comunidades de discurso entre los estudiantes. Las discusiones y diálogos ocurren en las reuniones de aula, en los foros de discusión en pequeños y grande grupos, o en las conversaciones entre iguales. Una profesora nos ofrece su versión particular de cómo un discurso de estas características provoca el aprendizaje:

> Cuando se discute un problema de matemáticas en una reunión de clase es normal que se presenten muchas ocasiones de aprender. A veces el modo de proceder de alguien puede abrir la puerta a la comprensión de otro. Por ejemplo, en un encuentro Hugh explicó que él hacía la multiplicación como si fuera una suma repetida. Ésta fue la forma en que Ma-

> nuel, que tenía serios problemas para adquirir ese concepto, llegó a comprenderlo por fin. Aunque muchos de nosotros habíamos intentado con anterioridad ayudar a Manuel, no fue sino hasta que escuchó y vio la explicación de uno de sus compañeros cuando finalmente logró establecer la relación correspondiente (Lieberman, Falk y Alexander, 1994, p. 7).

Las posibilidades de una enseñanza entre iguales, creada por entornos de aprendizaje cooperativo, también favorecen las relaciones entre estudiantes de distintas edades y niveles. En contra de una cierta sabiduría convencional, las clases intencionalmente organizadas para incluir una variedad de niveles de desarrollo contribuyen más al aprendizaje que las que sólo tienen un nivel o alumnnos de una misma edad. Permiten que los estudiantes más jóvenes o menos desarrollados cognitivamente aprendan destrezas sociales y conductas académicas de sus colegas más expertos, al mismo tiempo que a estos último les sirven de ocasión para desarrollar su autoestima, demostrar y profundizar en su competencia. La organización de la enseñanza que mantiene a los estudiantes con un mismo profesor durante más de un año les ofrece una oportunidad mejor para aprender las normas de la clase y desarrollarse a su ritmo, y, a los docentes, la de conocer mejor a los estudiantes y a sus familias. La investigación demuestra que si en estos contextos se utiliza una enseñanza que incluya estrategias de grupo se hace innecesario el agrupamiento por niveles, la repetición de los alumnos que requieran más tiempo que otros para el aprendizaje de ciertas tareas, y así se contribuye de forma más efectiva a la mejora del rendimiento (Anderson y Pavan, 1993).

Finalmente, los grupos heterogéneos capacitan con bastante eficacia a los estudiantes que están empezando a aprender alguna tarea nueva, entre otras razones, porque les permiten observar modelos más diestros de ejecución y, si así se decide, recibir la tutoría y el apoyo de algún compañero competente. Los estudiantes más capaces, a su vez, aprenden de manera más profunda cuando enseñan lo que saben a los demás. A fin de cuentas, en una clase donde se preste atención a la diversidad de niveles de ejecución, inteligencias e intereses, prácticamente cada estudiante tiene algo que aportar, con lo que esté más familiarizado y en lo que sea competente, y algo que aprender de los otros que no sabía antes.

7.2. Las implicaciones políticas del aprendizaje cooperativo

Aunque los entornos educativos heterogéneos y cooperativos pueden ser tremendamente efectivos cuando se gestionan adecuadamente, orquestar este tipo de aprendizaje exige planificación, intuición y habilidad. Sin una organización y orientación muy cuidada, los grupos pueden reventar. Algunos estudiantes pueden dominar, otros pueden

echarse para atrás o avanzar sin esfuerzo. Inicialmente, los estudiantes —como los adultos— tienen dificultades para distribuir y gestionar su trabajo. Por consiguiente, estructurar el aprendizaje cooperativo exige conocimiento de estrategias de enseñanza en colaboración, así como una comprensión del aprendizaje y del desarrollo (Slavin, 1990; Cohen, 1986). En todo caso, el apoyo a tipos específicos de aprendizajes y habilidades es también necesario, y debe disponerse una combinación de actividades individuales y colectivas.

Como muchos otros cambios que pueden favorecer un aprendizaje efectivo, el cambio hacia el aprendizaje cooperativo depende de cambios en las políticas. Necesitamos, de una parte, políticas que no asuman un enfoque único de la organización escolar y, de otra, que hagan posible el desarrollo de un conocimiento profundo sobre este tipo de práctica por parte del profesorado.

8. Una perspectiva compartida por todo el centro

El primer día de clase en un centro de secundaria, la mayoría de los estudiantes pasan por seis a ocho clases, intentando *captar* la filosofía de la educación de cada profesor, así como su punto de vista sobre lo que es importante. Uno puede exigir una adhesión incondicional a los hechos y las definiciones que aparecen en el libro de texto, otro, pensamiento crítico, e incluso un tercero puede que ponga el acento en la higiene y el aseo, o en el uso correcto de las convenciones. Los criterios de calificación pueden llegar hasta ser misteriosos con frecuencia. «Te pondré un cero si no escribes el nombre en el examen», dice uno. «Deseo que expreses tu opinión independiente», declara otro. Las normas que hayan de regir las relaciones también pueden ser diferentes. Algunos muestran consideración y respeto hacia sus estudiantes, mientras que otros les maltratan y pueden llegar incluso a ser crueles. Los hay que se esfuerzan en crear aulas democráticas, pero también quienes entienden que su postura ha de ser autoritaria. A lo largo de ese primer día —y probablemente de toda su estancia en el centro— los estudiantes habrán de poner orden y sentido sobre un popurrí inconsistente de estándares variados, con frecuencia tácitos, pero al tiempo problemáticos si los ignoran. Un estudiante típico de EE.UU. se encuentra, aproximadamente, con sesenta profesores antes de acabar su bachillerato, cada uno con sus respectivas ideas acerca de lo que importa y lo que cuenta. No es extraño, entonces, que los estudiantes se sientan confusos sobre lo que el centro intenta conseguir con ellos, que inviertan mayor cantidad de esfuerzos en averiguar cómo sobrevivir que en desarrollar una comprensión profunda o un rendimiento de alta calidad.

8.1. Normas compartidas

La investigación sobre escuelas realmente excelentes ha demostrado que, a diferencia de aquellas otras en las que prevalecen las normas individuales, se han esforzado en construir el norte de su misión educativa, una cultura compartida y un conjunto de normas comunes respecto a la enseñanza y la formación (Coleman y Hoffer, 1987; para una revisión, ver Lee, Bryck y Smith, 1993). Aunque este tipo de culturas así de compactas son más fácilmente observables en centros privados de élite y escuelas católicas, tal como apreciaron las primeras investigaciones sobre el particular, también hay escuelas públicas donde se ha creado un sentido de propósito y compromiso fuertemente compartido, y han llegado a ser igualmente excelentes en la facilitación de un aprendizaje potente con una amplia variedad de estudiantes (Darling-Hamonnd, Ancess y Falk, 1995; Hill, Foster y Gendler, 1990).

Algunos centros en procesos de reestructuración invierten una gran cantidad de tiempo pensando sobre los valores que han de perseguir, cómo sabrán apreciar si los consiguen y qué han de hacer para propiciar experiencias bien articuladas que permitan alcanzar sus metas escolares. Centros que pertenecen a la Coalición de Buenas Escuelas, por ejemplo, se implican habitualmente en un proceso de «planificación retrospectiva» (McDonald, 1993) a la hora de establecer los requisitos para la graduación de sus estudiantes. En primer lugar se preguntan ¿qué tipo de alumnos graduados queremos formar? A continuación, ¿cómo podríamos llegar a conseguirlo? Y cuando lo hayamos hecho, ¿cómo sabremos si hemos llegado? Este proceso ayuda a clarificar las metas y visiones compartidas sobre lo que los alumnos debieran saber y saber hacer como consecuencia de la educación que se les ofrezca.

Cuando las metas comunes y los compromisos nutren y motivan la vida escolar, el aprendizaje resulta más valioso, y además acumulativo en lugar de inconexo. Los estudiantes y los profesores se esfuerzan en lograr hábitos de trabajo que, al practicarlos de modo regular, apoyarlos y reforzarlos, terminan convirtiéndose en una segunda naturaleza. En lugar de cambiar de *chip* varias veces al día, y muchas más a lo largo de su trayectoria escolar, los estudiantes pueden concentrarse en desarrollar sus habilidades, y los profesores, en colaborar entre todos para ayudarles a hacerlo.

8.2. La construcción de una perspectiva conjunta por todo el centro y sus implicaciones políticas

Entre las políticas de apoyo al desarrollo de una perspectiva de conjunto por todo el centro escolar, cabe referir aquellas que demandan que cada organización educativa defina metas compartidas, criterios o es-

tándares para la evaluación, y que lo haga de forma colegiada. Si es cada escuela la que ha de construir esa perspectiva desde la colaboración, las instancias estatales han de delegar hacia los contextos locales responsabilidades sustantivas en relación con la instrucción, de modo que el profesorado y los miembros de la comunidad puedan discutir y decidir sobre estrategias, y lograr un consenso sólido sobre cómo proceder. Puede tener sentido pedirles a las escuelas responsabilidades por los resultados, sólo en el supuesto de que dispongan de recursos y oportunidades para decidir de modo efectivo sobre los medios. Este proceso de debate, que es central a los actuales esfuerzos en pos de una reestructuración valiosa, es una de las bases necesarias para la acción colectiva. Si, por una parte, todas las decisiones se toman externamente, poco o nada queda sobre lo que discutir dentro de la escuela; los ámbitos para la acción compartida y la responsabilidad desaparecen. Si, por otra, todos los marcos de referencia para la práctica educativa residieran tan sólo en el interior de los centros, puede que sean escasas las oportunidades de aprender, así como que la tensión creativa y la presión que son necesarias para el cambio estén ausentes. Los esfuerzos de los centros destinados a generar perspectivas compartidas sobre la práctica se activan a partir de ocasiones en las que se investigue sobre la vida escolar y sus resultados. Los procesos de evaluación de la calidad de los centros en los estados de Nueva York y California, por ejemplo, pretenden promover dinámicas internas de autoevaluación, y para este propósito ponen a su disposición equipos de profesionales que participan en el proceso como «amigos críticos». (Lo veremos más detenidamente en el capítulo 8.) Cuando la gestión centrada en la escuela y la toma de decisiones compartida se combina con autorevisiones escolares y evaluaciones externas sobre la práctica, puede provocarse una tensión creativa que suministre energía a los esfuerzos de los profesores, administradores y miembros de la comunidad para una indagación continuada sobre la vida escolar y sus efectos, así como para activar la mejora conveniente.

8.3. Estructuras para el cuidado personal

Las relaciones son muy importantes en el aprendizaje. La confianza de los estudiantes en sus profesores les ayuda a desarrollar el compromiso y la motivación necesarios para hacer frente a tareas de aprendizaje retadoras. Las relaciones y la comprensión de los estudiantes por parte de sus profesores les ayudan a que desarrollen el compromiso y la capacidad de superar las dificultades que siempre acompañan al aprendizaje, sobre todo cuando es más ambicioso. Una de las claves de las relaciones entre profesores y estudiantes es la continuidad y el respeto mutuo; puede sostenerse y propiciarse mejor en pequeñas comunidades escolares.

8.4. Relaciones continuas en entornos personalizados

Para que los profesores lleguen a conocer las mentes y los corazones de sus estudiantes, y para que los estudiantes desarrollen las competencias que persiguen las escuelas, unos y otros han de pasar bastante tiempo juntos. La importancia y la cercanía de esa continuidad se puede apreciar bastante bien al observar las que suelen ocurrir entre entrenadores y atletas, que necesitan hasta años para formar un buen equipo, o entre músicos y sus profesores que han de trabajar codo a codo largo tiempo para alcanzar altos niveles de competencia. El éxito depende tanto de la intensidad de las relaciones —que es precisa para que el entrenador comprenda en profundidad el estado emocional de sus pupilos y los recursos de los que echar mano para activar su motivación— como del conocimiento preciso de sus estilos de aprendizaje y sus habilidades técnicas.

A diferencia de las escuelas de otros países, donde los profesores suelen permanecer con sus estudiantes durante muchos años y en varias materias, las escuelas de EE.UU les hacen pasar por varios docentes en cada nivel, cada materia, e incluso por unos u otros programas de orientación o apoyos especiales. Justamente cuando los profesores empiezan a conocer medianamente bien a sus alumnos, deben pasarlos a otros que, a su vez, tendrán que iniciar de nuevo el mismo proceso de hacerse una idea de quiénes son y cómo aprenden.

Los profesores japoneses, por citar un caso concreto, permanecen con el mismo grupo de alumnos al menos durante dos años. Como explica un director: «El primer año, observas y escuchas; el segundo, puede empezar realmente el aprendizaje» (Sato, 1994, p. 12). Los profesores alemanes permanecen con sus estudiantes entre dos y cuatro años hasta el décimo grado. Un director alemán, que al igual que otros directores europeos también da clases, decía: «No perdemos varias semanas cada mes de septiembre aprendiendo una nueva lista de nombres, enseñando las reglas básicas a un conjunto nuevo de estudiantes, ni tratando de averiguar exactamente lo que han aprendido el año anterior, ni tampoco gastamos semanas al final de curso «empaquetando» estudiantes. Lo más importante es que los profesores y estudiantes se conozcan entre sí; los profesores llegan a conocer cómo aprende cada estudiante y los estudiantes saben a qué profesores pueden acudir para recabar distintos tipos de ayuda. Esto es de un valor incalculable» (Ratzki, 1988, p. 14).

Además, ya que los profesores de otros países hacen también de tutores, conocen a sus estudiantes desde una perspectiva personal así como académica y, al trabajar en equipo, pueden ayudarse mutuamente a resolver problemas relacionados con estudiantes individuales y su enseñanza. Esta forma de organización resulta mucho más efectiva para el aprendizaje —especialmente el aprendizaje que

se refiere al logro de altos estándares— que las estrategias de «fabricación en línea» utilizadas por las escuelas de EE.UU.

Las escuelas centradas en el sujeto que aprende, en EE.UU., están creando nuevas estructuras para organizar el trabajo de los profesores y estudiantes en las que unos y otros puedan sentirse mutuamente implicados. Como describiré en el próximo capítulo, estas estructuras disponen de más tiempo cada día y semana para el trabajo en profundidad, así como mayores posibilidades de establecer relaciones a largo plazo. Las evidencias disponibles demuestran que se consiguen mejores resultados a través de modelos escolares «personales y comunitarios»: escuelas más pequeñas que proveen experiencias comunes de aprendizaje, oportunidades para el trabajo cooperativo y estructuras que permitan sostener relaciones continuadas, así como una mayor participación de las familias, los profesores y los estudiantes (para una revisión, ver Lee, Bryck y Smith, 1993). Un estudio reciente de 820 escuelas de bachillerato, realizado por el Análisis Longitudinal de la Educación Nacional (NELS), descubrió que las escuelas que se habían reestructurado sobre la idea de ofrecer una educación más personal y desarrollar estructuras de aprendizaje colaborativo tanto para los profesors como para los estudiantes, estaban consiguiendo rendimientos significativamente mayores que las demás, y, por añadidura, estaban distribuidos entre su población escolar de forma más igualitaria (Lee y Smith, 1995). Entre sus medidas al respecto cabe mencionar: mantener a los estudiantes en la misma aula y con el mismo grupo de compañeros en todo el bachillerato, establecer pequeñas unidades organizativas dentro del centro más grande, formar equipos interdisciplinares de profesores, proveer y usar efectivamente tiempos conjuntos para la planificación del currículum, implicar a todo el personal del centro, incluidas las familias, en la resolución de problemas escolares, y promover el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.

Durante más de treinta años, los estudios sobre la organización escolar han demostrado consistentemente que las escuelas pequeñas (con una matrícula entre 300 a 600 alumnos) consiguen mayores cotas de rendimiento escolar, mayores tasas de asistencia y menores de abandono, una mayor participación en las actividades escolares, la existencia de sentimientos más positivos hacia uno mismo y hacia la escuela, una conducta más positiva, menos violencia y vandalismo, y, en términos generales, mayor éxito escolar (Haller, 1992, 1993; Fowler, 1992; Howley y Huang, 1991; Howley, 1989; Green y Stebvens, 1988; Lindsay, 1982; Oxley, 1989; Pittman y Haughwout, 1987; Garbarino, 1978). Resultados similares también pueden encontrarse en entornos escolares donde los estudiantes sostienen relaciones más prolongadas y estrechas con un número de profesores más pequeño a lo largo de su trayectoria escolar (National Institute

of Education, 1977; Gottfredson y Daiger, 1979) En estos casos, los profesores suelen trabajar por períodos de tiempo más prolongados con un número menor de estudiantes, sea enseñando un núcleo de materias afines a uno o dos grupos en lugar de una sola materia a varios grupos, o sea permaneciendo más años con el mismo grupo de alumnos. Los centros en los que los estudiantes permanecen con un mismo grupo de iguales, también desarrollan un sentido mayor de comunidad y un conjunto de relaciones estables que son ciertamente importantes para el aprendizaje y la conciencia de pertenencia, todo lo cual influye, a su vez, sobre el desarrollo de la confianza y el esfuerzo. La disposición a intentar cosas es algo estrechamente vinculado a la existencia de estructuras pertinentes que cuiden de las personas.

Deborah Meier (1995), la anterior directora de la escuela secundaria de Central Park East, nos explica por qué las escuelas pequeñas funcionan mejor tanto para los estudiantes como para los profesores:

> Las escuelas pequeñas nos permiten conocer mucho mejor el trabajo de los estudiantes y cómo piensan ellos y ellas [...] Para ello es preciso observar a los niños a lo largo del tiempo, encontrarse con ellos en la entrada, antes y después de haberles enseñado, conocer bien a sus otros profesores, verlos en entornos distintos y cómo se comportan en cada uno de ellos, y por tanto estar en mejores condiciones de disponer de más espacios para acercarse a ellos. Este conocimiento más próximo nos permite exigirles más. Podemos ser más duros, sin por eso ser insensibles o humillarles. Así también podemos sintonizar mejor con sus estados de ánimo y ser conscientes de sus estilos de aprendizaje, a quién dirigirse en determinados momentos y con quién poner tierra por medio en situaciones o circunstancias particulares. Significa que cada cual, en el centro, se siente responsable de todos y cada uno de los estudiantes, y que existe una base de conocimientos compartidos de la que pueden surgir posibilidades inimaginables. Conocer los asuntos y preocupaciones de los estudiantes es fundamental, y de forma particular aquellos que son más difíciles de advertir en circunstancias habituales (p. 111).

Nuevos centros de bachillerato, de dimensiones más reducidas, creados recientemente en las ciudades de Nueva York y Filadelfia, ya han demostrado que son más aptos para generar un mayor sentido de la implicación y también mayores cotas de rendimiento escolar, si los comparamos con aquellos a los que sustituyeron (Darling-Hamonnd, Ancess, McGregory y Zuckerman, en prensa; Fine, 1994). Organizar a las personas de modo que pueda surgir el sentido de comunidad es algo fundamental para que surja y se mantenga el sentido del compromiso con la educación.

8.5. El respeto mutuo

Aquellos entornos donde se trata a los alumnos como personas, también contribuyen a elevar las probabilidades de que las relaciones escolares se sustenten sobre el respeto y la atención personal en lugar de sobre interacciones basadas en amenazas o sanciones. Uno de los principios de la Coalición de Buenas Escuelas es el de que el clima del centro «ponga mucho énfasis, y que lo haga de forma intencional, en valores y expectativas alejadas del chantaje y ansiógenas («no quiero amenazarte, pero espero mucho de tí»), en la confianza (siempre dentro de límites razonables) y en la decencia (valores de justicia, generosidad y tolerancia)» (Sizer, 1992, p. 208). Es más plausible que puedan cultivarse valores como esos cuando los profesores y el resto del personal escolar conoce a los estudiantes lo suficiente como para fundamentar sus expectativas sobre un conocimiento de primera mano, cuando la confianza puede reforzarse por la experiencia compartida y cuando la decencia se sustenta sobre el poder de las normas comunes.

Milbrey McLaughlin (1994) nos ha informado, tras una investigación de cinco años sobre centros de educación secundaria, que las expresiones de los estudiantes sobre la «invisibilidad» (anonimato) eran el coro y estribillo de la mayoría de las escuelas: «Nadie conoce mi nombre.» «Nadie se preocupa de si vengo o no.» «Tuve que presentarme a mi profesora de matemáticas en la escuela nocturna.» [...] Los estudiantes decían: «el modo en que los profesores te tratan como estudiante —o en realidad como persona— es algo que dentro de una escuela influye poderosamente sobre el rendimiento académico, sus sentimientos de vinculación y pertenencia al centro y su implicación en el mismo y, por extensión, sobre el modo en que imaginan su futuro académico dentro del mismo» (p. 9).

En demasiadas escuelas, las relaciones entre el profesorado y los estudiantes están basadas en la desconfianza mutua y en un tratamiento autoritario, sobre reprimendas y una plétora de pequeñas reglas que inevitablemente todo el mundo se saltará antes o después: no llevar gorra, no entrar al edificio antes de las ocho y veinte, no utilizar la biblioteca antes o después de las clases, no hablar durante el almuerzo, no hablar durante la clase, no hablar en una lengua distinta del inglés, no utilizar los baños durante la clase, no utilizar el baño entre clases, etcétera. Las expulsiones, suspensiones y retención de pertenencias particulares se utilizan para tratar estos delitos a pequeña o gran escala, y la parte más numerosa curiosamente recae sobre estudiantes de una condición social más baja. Hay centros en los que el primer día de curso se dedica a informar a sus alumnos sobre las múltiples maneras en que podrán ser castigados, lo que no deja de ser una forma bastante peculiar de darles la bienvenida a un lugar donde habrán de pasar bastante tiempo. Los estudiantes se preguntan por qué los adultos no pue-

den limitarse sencillamente a recordarles, sin más, que se porten bien. «Díganme tan sólo si estoy haciendo algo equivocado», decía un chaval de una escuela que visité.

Con ello no quiero decir que no vayan a ocurrir problemas importantes de vez en cuando, que requerirán, cuando así suceda, una atención seria y las consecuencias apropiadas. Lo que sí deseo advertir es que son menos frecuentes allí donde los adultos saben cómo poner los impulsos habituales de los estudiantes al servicio de sentimientos de pertenencia a la escuela, el cultivo de vínculos positivos y el desarrollo de la responsabilidad (Ginott, 1970; Glasser, 1990; Faber y Mazlish, 1995). Los modelos autoritarios de relación, que se sostienen sobre un régimen de duras sanciones, lo que hacen es incrementar el malestar de los estudiantes, las conductas de indisciplina y reducir las posibilidades de afrontar los problemas de forma constructiva (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987). Docenas de investigaciones han confirmado que la motivación, la conducta positiva y el aprendizaje se favorecen mediante estrategias que orienten los impulsos naturales de los estudiantes hacia la competencia, la autoestima y la responsabilidad; el recurso sistemático, por el contrario, a las recompensas externas y los castigos termina por socavar el aprendizaje y el desarrollo psicológico, pues reducen la disposión a asumir riesgos, el deseo de hacer frente a los desafíos y el desarrollo de la motivación intrínseca y la autodisciplina (Lepper y Greene, 1978; Lepper, 1981; Deci, 1976; Kohn, 1993).

La *autoridad* es un espacio intermedio entre la permisividad y el autoritarismo. Una buena práctica de autoridad establece límites y consecuencias en un contexto de relación presidido por el diálogo, la enseñanza explícita de cómo asumir responsabilidades y la toma democrática de decisiones. Niños y jóvenes criados en hogares y escuelas donde impera la autoridad, esto es, en ambientes presididos por el afecto, el discurso de la autonomía y las exigencias, los derechos y los deberes, suelen ser psicológicamente más sanos, y también más sociales en sus comportamientos, que quienes han crecido en contextos o claramente autoritarios o excesivamente permisivos (Baunrind, 1967; Dornbusch, Ritter, Leidrman, Roberts y Fraleigh, 1987).

Las escuelas y hogares en los que hay autoridad permiten a los estudiantes y a los hijos realizar elecciones y tomar decisiones, asumir responsabilidades por las consecuencias naturales de sus actos, y ver las cosas con mayor perspectiva. Cuando, como es natural, en esos entornos aparecen los problemas, una disposición honesta a comprender lo que ha sucedido es el primer paso para cualquier tipo de decisión subsiguiente. Sólo bajo esos presupuestos podrán adoptarse aquellas medidas que sean procedentes: llamar a las familias, reclamar la ayuda del orientador, aplicar y decidir lo que proceda de acuerdo con lo establecido. Si está claro que un estudiante necesita de su familia, de la atención del orientador y otras opciones alternativas, se dispone

de un marco para afrontar de inmediato los problemas en lugar de ignorarlos hasta que terminen por pudrirse. Y si tenemos establecido un buen marco de acciones y consecuencias, lo que pueda aplicarse en un momento particular, no sólo contribuirá a resolver el problema sino también a desarrollar el sentido de la responsabilidad. Así, por ejemplo, los estudiantes que arrojen basura o deterioren los objetos o servicios podrían tener que arrostrar la consecuencia de participar de forma especial en mejorar la limpieza y embellecimiento del entorno; quienes interrumpan una clase, pasar más tiempo con el profesor en lugar de ser expulsados del aula. Ésta puede ser una forma, sólo ilustrada con ejemplos sencillos, de empujar a los estudiantes a los brazos de su escuela en vez de ser arrojados fuera de ella. Esto puede tener su importancia como un mensaje hacia los alumnos que les comunica que han de responsabilizarse de su propio aprendizaje y que el centro está firmemente comprometido en que llegue a ocurrir.

En entornos escolares salubres, los estudiantes y el profesorado reciben con frecuencia formación en resolución de conflictos y mediación, con la idea de que los conflictos no se enquisten ni aumenten, sino que sean abordados mediante la negociación en lugar de los castigos, que por sí mismos no contribuyen a propiciar buenos comportamientos. De ese modo, los propios alumnos han de participar en la construcción de reglas escolares y contribuir a que sean razonables y justas. Una vez que tienen *propiedad* sobre las mismas, han de seguirlas y asumir la responsabilidad activa y voluntaria de su cumplimiento en vez de vulnerarlas. No es infrecuente, por ejemplo, que aquellos alumnos con mayores problemas, también reciben sus cuotas correspondientes de responsabilidad, asumiendo papeles de mediadores entre iguales; es así como pueden convertirse en líderes útiles y constructivos al ofrecerles un marco de referencia efectivamente participativo y responsable (Glaser, 1990).

Aunque hay, desde luego, algunos centros bastante grandes que también trabajan de forma cercana a los estudiantes en términos similares a los indicados, suelen ser raros. En organizaciones enormes e impersonales, donde los sujetos que las habitan llevan como una carga las responsabilidades, y las relaciones no son lo suficientemente estrechas como para permitir el conocimiento directo de los demás, es fácil pensar que los sistemas de reglas impuestas y las sanciones son la única manera de sobrevivir y mantener el control. Cada regla es una respuesta a algo que funciona mal, al menos en una ocasión, o refleja la teoría de que seguramente funcionará mal si no está todo previsto y reglado. No es extraño, por lo tanto, que muchos centros grandes difundan un mensaje según el cual necesitan defenderse a sí mismos *contra* los estudiantes. No se pueden permitir el pensarse *para* los estudiantes. Presten atención, por contraste, a la consideración de Deborah Meier sobre cómo las reglas se construyen en pequeñas escuelas democráticas como la Escuela Secundaria Central Park East:

> Temas como el comportamiento, la gestión escolar y las relaciones entre profesores y estudiantes son asuntos que ocupan nuestra atención. Pasamos una gran cantidad de tiempo debatiendo en torno a «cómo deben ir vestidos los estudiantes», si se les debiera permitir o no la utilización de gorras, y en la discusión participaron también los mismos estudiantes. Hablamos sobre artículos de prensa en los que se trataba el tema de si era o no importante prestar atención a cómo los otros nos ven, o sobre si nuestra informalidad podría dificultar que los chavales adoptaran modos más formales de vestirse, en lugares de trabajo también más formales. Los oponentes a que hubiera un código sobre el vestir ganaron en aquella ocasión, pero sus defensores todavía nos siguen remitiendo evidencias interesantes a favor de su punto de vista (1995, p. 110).

Las escuelas autoritarias persiguen el control mediante la imposición de reglas. Aquellas en las que prevalece la autoridad persiguen el respeto mutuo y la toma democrática de decisiones.

8.6. Las implicaciones políticas de las estructuras atentas al cuidado de las personas

El proceso de implicar a los miembros de la escuela en el discurso y en la toma de decisiones produce reflexión colectiva y respeto; su repercusión más directa puede ser, justamente, un aprendizaje social positivo. Promover escuelas que sean más humanas y psicológicamente más saludables requiere estructuras y estrategias escolares que permitan la puesta en marcha del cuidado personal, e incluso su enseñanza. Pero, una vez más, todo ello depende también de políticas escolares que fortalezcan la formación de los educadores, que promuevan la personalización de las escuelas para que sea posible mayor cercanía y mejor entendimiento, así como establecer un currículum escolar que presta atención al respeto y la empatía. Como señala Meier:

> Si queremos que los niños sean cariñosos y compasivos, tenemos que proporcionarles un lugar donde crecer y donde el cariño sea una realidad bien visible. Crear entornos escolares de estas características puede ser hasta posible en un sistema como el actual tan propenso a los grandes centros, si dentro de los mismos constituimos comunidades más pequeñas. [...]
>
> El cariño y la compasión no son metas blandas, ni sentimentaloides. Son una parte central del núcleo duro de los contenidos cuya enseñanza también nos compete. El cariño bien informado y justo también se puede aprender; tiene ingredientes propiamente afectivos, pero también los tiene cognitivos. La capacidad de ver el mundo adoptando el punto de vista de los demás es algo crucial para el cultivo de una compasión que no tiene por qué ser sentimentaloide, y es la raíz de la empatía, así como de un saludable escepticismo intelectual [...] La calidad de la empatía es una forma de mentalizarse y por eso requiere de un cultivo deliberado, es decir, ha de enseñarse y aprenderse en las escuelas (1995, p. 63).

La necesidad de sostener relaciones de confianza y respeto con los adultos, y entre los adultos y los estudiantes para desarrollar el aprendizaje, se solapa con las metas de la educación democrática, con la ayuda a que los estudiantes aprendan habilidades de toma de decisiones, así como a comprender y respetar los derechos y puntos de vista de los demás. En realidad, el propósito de construir y desarrollar centros saludable coincide plenamente la tarea de conformar la educación como una democracia.

9. El apoyo al aprendizaje democrático

En alguna medida, los americanos asumen la importancia que tiene una educación democrática, es decir, la necesidad de que todos los alumnos tengan por lo menos una formación básica, desarrollen los ingredientes fundamentales de la ciudadanía y adquieran una preparación profesional que les capacite para ganarse la vida con autonomía. Lo más urgente, no obstante, es la formación de sujetos equipados para una participación activa en las decisiones sociales y una vida digna y compartida con los demás ciudadanos. Pocos son lo que están realmente preocupados por el hecho de que las escuelas de Estados Unidos raramente se hacen eco de la vida democrática dentro de sus coordenadas, ni de que, por el contrario, lo habitual sea que funcionen de una manera autoritaria y no participativa, mucho más segregadoras que efectivamente integradoras de distintas clases sociales, razas y culturas. El que la única institución social encargada de formar a los estudiantes para la democracia no les enseñe democráticamente debiera ser un tema objeto de seria preocupación para todos nosotros.

La educación democrática ha de ser profundamente social, esto es, una educación que, como ya decía John Dewey (1916), capacite a cada persona «para vivir como miembro de la sociedad de modo que lo que obtenga de la convivencia se equilibre con su contribución a la misma. Que lo que reciba y lo que dé como ser humano, un ser con deseos, emociones e ideas, no sean posesiones materiales, sino la extensión y la profundización de la vida consciente, que es lo mismo que decir el desarrollo más profundo, disciplinado y universal de los significados» (p. 360).

9.1. El acceso a una participación democrática

Para que las escuelas sean creadoras de democracia deben proporcionar el acceso al conocimiento que desarrolle el pensamiento creativo y el acceso a un diálogo social que haga posible la comunicación y la participación democráticas. Ambos aspectos, sin embargo, han sido

pretextos para segregar a los estudiantes que asisten a la mayoría de las grandes escuelas burocráticas en niveles rígidos, forzar a muchos de ellos a permanecer pasivos, constreñir el currículum escolar y minimizar las relaciones personales entre los adultos y los estudiantes mediante procedimientos predeterminados que están en el lugar que debiera ocupar una participación genuina en la toma de decisiones que los centros educativos habrían de promover.

Las críticas recientes a la burocracia escolar han denunciado las consecuencias indeseables que surgen de la obsesión por los controles externos en vez de los internos, de la insistencia en la gestión y la obstrucción del compromiso por parte de profesores y estudiantes (McNeil, 1986), así como del afán de lograr la conformidad mediante la coerción en lugar de por medio de los sentimientos de pertenencia (Glasser, 1984). Semejantes prácticas establecen un conocimiento oficial único, permiten sólo una voz, socavan la autonomía y silencian la diversidad y la diferencia (Apple, 1990; Greene, 1992) de tal manera que forman a los alumnos en la aceptación de las desigualdades y el autoritarismo. Muchas aulas, especialmente aquellas en las que se enseña a los alumnos más desfavorecidos, están más organizadas para imponer una convivencia basada en la disciplina que en las actitudes y creencias democráticas: suelen caracterizarse por una atmósfera autocrática que propicia la falta de implicación, y son escasas las oportunidades para deliberar, pensar críticamente, expresar y examinar puntos de vista o participar activamente en la toma de decisiones (Goodlad, 1984; Oakes, 1985). Un pequeño grupo de estudiantes, generalmente pertenecientes a las clases más pudientes, reciben, por el contrario, un conocimiento de alto estatus, así como también las destrezas requeridas para una educación superior que les lleve a ocupar posiciones de poder y liderazgo. Las clases a las que suele asistir esta categoría de alumnos están organizadas para la independencia, atienden en mayor media a su participación y al desarrollo del pensamiento crítico, habilidades éstas que, en efecto, son fundamentales para la participación efectiva en democracia. Pero todos los estudiantes, y no sólo los que pertenecen al percentil de la élite, tienen derecho y necesitan este tipo de capacidades.

Una educación democrática supone algo más que el mero acceso al conocimiento técnico. Demanda el acceso al conocimiento y la comprensión social conseguidos mediante la participación en una comunidad democrática. Por eso precisamente es fundamental cómo se agrupa a los estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje y para la participación en la toma de decisiones, así como también lo son los temas sobre los que se les convoque a participar y el modo en que la misma participación se promueva. En *Democracia y Educación*, Dewey (1916) afirmó que «la democracia es algo más que una forma de gobierno; es, sobre todo, un modo de vivir con otros, una experiencia

compartida comunicada» (p. 87). Él habló de la construcción generalizada de asociaciones en tanto que medios a través de los cuales habríamos de evaluar la calidad de la vida social, incluyendo entre ellas a las escuelas. Dado que una sociedad es, a fin de cuentas, una forma de asociación con intereses compartidos, y que todos pertenecemos a una amplia variedad de asociaciones de distintos tipos, podemos calibrar el valor de estas aseveraciones al preguntarnos, en primer lugar, «¿cuántos y qué variados son los intereses que se comparten de manera consciente?» y, en segundo, «¿hasta qué grado es plena y libre la relación con otras formas de asociación?» (Dewey, 1916, p. 83). ¿Cuán integradoras son estas asociaciones?, ¿cuántos son sus esfuerzos destinados a construir conexiones con los intereses y perspectivas de otros grupos? Dewey también declaró que «para llegar a compartir valores comunes, todos los miembros de un grupo han de disponer de oportunidades iguales de recibir y tomar de los otros. Debe haber una amplia variedad de experiencias y supuestos compartidos. En caso contrario, aquellas influencias que eduquen a algunos como señores pueden educar a otros como esclavos. Y, cuando se impide el libre intercambio de distintas experiencias vitales, la de cada uno pierde significado» (p. 84).

Una comunicación que es, en palabras de Dewey, «vitalmente social o vitalmente compartida», es la que hace posible que una persona capte experiencialmente las perspectivas de otra, y, mediante esa relación, comprenda y aprecie su experiencia y su modo de entender el mundo:

> Hay algo más que un nexo verbal entre las palabras común, comunidad, y comunicación. Las personas viven en una comunidad en virtud de las cosas que tienen en común; la comunicación es la manera de adquirir cosas en común [...] No sólo la vida social es comunicación, sino que toda comunicación (y por lo tanto, toda vida social genuina) es educativa. Ser receptor de la comunicación es tener acceso a una experiencia ampliada y cambiante. Uno comparte lo que otro piensa y siente, y es así como, en un sentido más o menos profundo, cambia su propia actitud (pp. 4, 6).

Buscar las perspectivas de los otros nos ayuda a evitar lo que Edmund Gordon y sus colaboradores (1990) llaman «el sesgo comunicéntrico: la tendencia a hacer de la propia comunidad el centro del universo y el marco conceptual que constriñe el pensamiento» (p. 19). Del mismo modo que los primeros astrónomos creían que la Tierra estaba en el centro del universo y limitaban el conocimiento sobre las realidades del mismo hasta convertir en amenazantes y heterodoxas las ideas de Copérnico, el rechazo a contemplar múltiples perspectivas es algo que limita la comprensión de lo que es real y lo que es posible en la vida social.

La educación democrática supone un «giro copernicano» (Dewey, [1900] 1956) en la visión del mundo, una oportunidad de captar verdades más ricas en contextos más variados, de comprender más plenamente a cada uno y, en última instancia, de crear comunidades socialmente más vivas. Apreciar las perspectivas del otro es el fundamento de una perspectiva *compartida* más amplia que es la que, a fin de cuentas, nos permite crear comunidades y sociedades. Paradójicamente, sólo podemos comenzar a trabajar en la tarea de construir un punto de vista común que tenga en cuenta a los otros a partir del reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista.

9.2. Implicaciones políticas del apoyo al aprendizaje democrático

Las escuelas democráticas pretenden crear tantas experiencias compartidas y tantas posibilidades de diálogo como sea posible para los estudiantes. Al evitar la separación por niveles, no sólo proveen una educación más igualitaria que ofrece mejores experiencias, oportunidades y además rendimientos notablemente mejores (Fine, 1994; Lee y Bryc, 1988; Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995), sino que también responde a la necesidad que todo el mundo tiene de encontrar algún espacio donde sus experiencias sean reconocidas y afirmadas. Una pedagogía democrática (Glickman, en prensa), apoya la libertad de expresión, la inclusión de múltiples perspectivas, las ocasiones de evaluar ideas y realizar elecciones, así como oportunidades de asumir responsabilidades y contribuir al bien común. Ya que la democracia ha de vivirse para ser aprendida, las aulas democráticas sólo se pueden desarrollar por medio de organizaciones inclusivas que animen la participación amplia de los estudiantes, familias, profesores y otros miembros de la comunidad.

Las políticas que pretendan reclamar de las escuelas que traten debidamente la diversidad en el aprendizaje escolar han de apoyar también el aprendizaje democrático de los profesores y capacitarlos para practicar una política democrática en la enseñanza de sus materias, así como desarrollar una pedagogía que promueva la participación de los estudiantes. Vale la pena advertir aquí que las políticas que están en contra de la clasificación y segregación de los alumnos por niveles pueden tener muchos efectos beneficiosos, sobre todo si realmente llegan a apoyar a un tipo de centro que realmente gire en torno a los diferentes aspectos del aprendizaje. Sus logros, no obstante, sólo serán verosímiles en la medida en que los docentes estén bien preparados para llevar a cabo un enseñanza compleja en la que se practiquen muy diversas estrategias.

9.3. Las relaciones con las familias y la comunidad

Finalmente, las escuelas necesitan establecer vínculos con las familias y comunidades como medio de profundizar en las relaciones que apoyen el desarrollo de los alumnos, y lograr el conocimiento sobre ellos que es imprescindible para enseñarles de una manera adecuada. James Comer (1994) habla así de las relaciones que son necesarias para un desarrollo infantil saludable:

> Un niño establece un fuerte vínculo emocional con aquellos que le cuidan de manera competente —habitualmente las familias— y es ese vínculo lo que hace posible su desarrollo... en áreas sociales, psicológicas, emocionales, lingüísticas y cognitivas, que son cruciales para el futuro aprendizaje académico. Las actitudes, valores y conductas de la familia y su rol social afectan de manera muy importante al desarrollo. Un niño cuyo desarrollo encaje con los valores dominantes que se encuentre en la escuela estará preparado para rendir a la medida de sus capacidades. La relación entre el hogar y la escuela contribuye, ciertamente, al desarrollo: cuando las destrezas sociales de un niño son consideradas apropiadas por el profesor, tienden a provocar reacciones positivas. Así también se establece un vínculo entre el niño y el profesor, que ahora puede sumarse a sostener su desarrollo global (p. 2).

Cuando hay lagunas en el desarrollo evolutivo del niño, o diferencias significativas entre las normas y expectativas de la casa y de la escuela, se producen disfunciones que pueden llevar al fracaso escolar. Sin embargo, si las escuelas llegan a paliarlas satisfactoriamente, convirtiéndose en aliados las familias y los profesores, es posible crear una base común para el desarrollo evolutivo del niño, capaz de superar las diferencias entre uno y otro entorno y construir apoyos compartidos entre ambos.

Aunque es importante que las familias estén representadas en consejos escolares que toman decisiones y se impliquen en la orientación del contexto escolar, lo que necesitan y desean por encima de todo son relaciones más cercanas a los procesos de aprendizaje de sus hijos. En muchas escuelas reestructuradas, el profesorado busca el apoyo de las familias y la comprensión de su trabajo de clase mediante reuniones frecuentes con ellas, revisiones, y presentaciones de los trabajos de los alumnos, así como su participación en las actividades del aula y en ciertas tareas escolares, lo que permite incluir a padres y madres en el desarrollo de sus hijos y en el trabajo escolar.

Cuando la implicación de las familias va más allá de vender pasteles, y convierten a los alumnos y su trabajo en tema central de las conversaciones, aquéllas y los profesores pueden centrarse efectivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Ambos pueden aportar cosas valiosas sobre estrategias, logros y estilos de aprendizaje, sus potenciali-

dades y experiencias, los modos en que expresan lo que saben, y los tipos de enseñanza que les resultan más eficaces. Cuando el conocimiento de los profesores está apoyado por el conocimiento de los padres, aquéllos pueden relacionar con mayor facilidad las experiencias de los estudiantes con las metas del currículum.

Las prácticas de evaluación auténtica incluyen una comunicación más estrecha con las familias cada vez en más centros escolares. Así, por ejemplo, evaluaciones como las que se llevan a cabo por el Registro de la Lengua en Primaria reclaman formalmente el conocimiento de las familias sobre sus hijos (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995). Se entrevista a los padres y se les pregunta lo que cada niño lee, escribe y habla en casa, y qué cambios o evoluciones han ido advirtiendo. Muestras del trabajo escolar de los niños estimulan la conversación sobre lo que están haciendo y aprendiendo. A medida que las familias reflexionan e informan sobre las conductas de alfabetización del niño en respuesta a las preguntas preparadas por el profesor, se hacen más conscientes de cómo se va desarrollando su proceso de alfabetización, así como de su contribución al mismo. Los profesores, por su parte, aprenden más sobre el niño y sobre su contexto familiar. La profesora Alina Álvarez, de una escuela primaria de Nueva York, cuenta así su experiencia en este proceso:

> Como parte de mi trabajo al realizar el Registo de la Lengua en Primaria, entrevisté a las familias de todos los niños de mi clase. Siempre había pensado que las respetaba, pero me sorprendí de cuánto podía aprender de ellas sobre sus hijos en general y sobre su proceso de alfabetización en particular [...] Yo, también, tomé conciencia y aumentó así mi respeto por sus ambientes y sus culturas. Aprendí a escuchar a las familias de manera diferente, y a ayudarlas a desarrollar una perspectiva a veces algo distinta sobre su hijo, al reflexionar sobre lo que ya sabían. Esto me permitió desarrollar una asociación más que una relación unilateral en la que yo era la experta y les decía todo lo que sabía. (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995, pp. 186-187).

Se da un conocimiento similar cuando familias y profesores se encuentran para examinar la evaluación de los estudiantes, así como cuando aquéllas se implican en la exposición de los trabajos escolares. Las conversaciones que allí suceden permiten a los profesores comprender mejor los contextos de la familia, y también a ésta ver a sus hijos de manera diferente, y apreciar los esfuerzos y metas de la escuela (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995).

Los centros, por fin, pueden conectar con la comunidad mediante programas de formación continua para adultos, prácticas de los estudiantes en los negocios locales, colaboración en actividades de ocio en la comunidad y organización de servicios de juventud, así como estableciendo convenios con la administración sanitaria y los servicios so-

ciales. Estas actividades integran algunas de las diferentes facetas de las vidas de los estudiantes, de modo que se sienten arraigados en la comunidad y en la escuela al mismo tiempo, y queridos por «comunidades de afecto» (McLaughlin, Irby y Langman, 1994). También otras organizaciones pueden complementar y reforzar los efectos de la escuela, y, de echarle algo de imaginación, podrían crear ciertos vínculos entre centro y familias que, si no, pueden resultar difíciles. En estos tiempos en que los vecindarios son menos comunales que en el pasado, y especialmente en zonas muy deprimidas, los esfuerzos explícitos para construir comunidad son necesarios en orden a mantener a los estudiantes conectados a la educación y a su propio futuro.

10. Reforma y cambio político

La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión ya ocurre en algunas escuelas de Estados Unidos; podría hacerlo en todas, si organizaran su trabajo de la manera que ahora sabemos que mejora la motivación y el logro de los estudiantes. Las escuelas de calidad se definen por un aprendizaje en profundidad y activo, por el énfasis en un rendimiento auténtico, la atención al desarrollo y a la diversidad, por oportunidades para el aprendizaje cooperativo, una perspectiva de colaboración en todo el centro escolar, estructuras para el cuidado personal y, como hemos visto hace un instante, el apoyo al aprendizaje para la democracia y las relaciones con la familia y la comunidad.

Estas características, sin embargo, no serán universales en nuestras escuelas mientras que no cambien las políticas escolares. Éstas, por lo general, no suelen apoyar una enseñanza para la comprensión cuando exigen el aprendizaje pasivo de un marasmo de datos e informaciones, y fragmentos de destrezas; cuando imponen una enseñanza estandarizada a estudiantes que son diversos en cómo y cuánto son capaces de aprender; cuando prescriben horarios cerrados para la enseñanza con independencia de la materia que se está enseñando y del método de enseñanza empleado; cuando impiden a los profesores que aprendan sobre sus estudiantes como personas; cuando imponen tests referidos a la norma y pruebas objetivas de respuesta múltiple, y evalúan a los profesores por lo bien que los estudiantes puntúan en los tests; cuando pretenden determinar las prácticas escolares de arriba hacia abajo, y consienten desigualdades clamorosas en los recursos educativos, y no invierten lo que sería preciso en educación para el aprendizaje y el desarrollo de los docentes.

Ninguna de las reformas descritas en este capítulo son fáciles; tampoco pueden ser desarrolladas todas de golpe, porque los cambios en cualquier aspecto de la escuela y educación afectan a otros muchos.

Por eso, la idea de centrar las escuelas en los niños más que en las normativas, programas y guías curriculares o procedimientos, exige un cambio copernicano en las maneras de pensar y hacer de los profesores, y, con toda seguridad, también en las que suelen sostener y practicar los políticos.

Las concepciones tradicionales sobre cómo aprende la gente y cómo se comporta no se reemplazan fácilmente por otras nuevas que favorezcan las inteligencias múltiples, la motivación intrínseca para la competencia y la construcción de las ideas. Las estructuras bien consolidadas son difíciles de transformar, así como también los hábitos de trabajo que han ido creando. Todos estos cambios requieren mucho más conocimiento y capacidades, y mayor disposición a actuar colectivamente, así como bastante más compromiso con un conjunto de metas comunes que lo que exige habitualmente la escolarización tradicional. Una llamarada de entusiasmo romántico por sí solo no es suficiente para mantener el duro trabajo que es necesario.

Muchas iniciativas de reestructuración han comenzado con algunos cambios en las formas de gobierno como, por ejemplo, la gestión basada en la escuela y la toma de decisiones compartida y dirigida a promover iniciativas desde abajo hacia arriba, así como un sentido de apropiación del cambio. Éstos son puntos de partida importantes, y han de ser apoyados por estructuras que ayuden a las escuelas a desarrollar la capacidad para innovar y aprender de su experiencia colectiva. En el siguiente capítulo describo cómo las escuelas de calidad, que han trabajo para desarrollar características como las aquí descritas, son capaces de organizarse a sí mismas para mantener este tipo de trabajo. Seguidamente centraré mi atención en los cambios que son precisos en todo el sistema en orden a hacer posible que crezca este tipo de centros escolares en cualquier comunidad.

CAPÍTULO 5

ORGANIZAR LA ESCUELA PARA LOS SUJETOS QUE APRENDEN

> Los cambios que hoy necesita la educación sólo pueden ser el fruto del trabajo de profesores reflexivos. Necesitamos crear escuelas en las que sea fácil llegar a consensos, al tiempo que se dedica atención, e incluso se estimula, la discusión sobre las cuestiones fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje, cercanas a las experiencias de los profesores y alumnos, en lugar de ocuparse tanto de reglas, procedimientos o procesos para la elaboración de reglamentos de disciplina, políticas de sanción, cumplimentación de impresos, elaboración de listas de control, horarios, etc. Este diálogo continuo, cara a cara, una y otra vez, ha de ser la energía educativa fundamental; es nuestro modelo más importante para la formación y el crecimiento del profesorado.
>
> DEBORAH MEIER, *El poder de sus ideas*, 1995: 108-109

En la trastienda de las escuelas que se han reestructurado con éxito hay nuevas formas de relación y comunicación entre los profesores, directores y el resto del personal, que están sustentadas por estructuras organizativas que permiten a todas estas personas trabajar juntas de diversas formas; se trata de algo muy diferente a lo que era lo habitual en otros tiempos. Los efectos sutiles de estos apoyos se dejan sentir en una escuela que concede un lugar privilegiado al aprendizaje de los estudiantes y los profesores, aunque se necesita mucha perspicacia para comprender cómo funcionan.

A pesar de la diversidad de la vida americana y las desigualdades que surgen por las políticas que han desplazado una parte importante del control sobre la educación hacia cada centro, todavía persisten muchas similitudes entre la gran mayoría de escuelas. En cualquiera de ellas, lo primero que se ve es la secretaría, que suele ser el lugar más tranquilo y mejor decorado, inaccesible por su mostrador alto y largo, que separa a quienes trabajan en ella de los que entran. A continuación se puede contemplar la vitrina con los trofeos y el tablón con

anuncios y convocatorias de reuniones, competiciones deportivas y reglas de obligado cumplimiento. Los largos pasillos de los centros parecen hueveras sólo interrumpidas con bancos o taquillas y, de vez en cuando, algún tablón de anuncios bien ordenado. Las aulas se parecen bastante unas a otras: las mesas de los profesores al frente de la clase y presidiendo las filas de los pupitres más pequeños de los estudiantes. Los profesores suelen trabajar de manera independiente; su tiempo y sus esfuerzos se regulan por timbres periódicos que van pautando las clases y las obligaciones, así como por los anuncios que resuenan en los altavoces. Los tiempos de reunión del profesorado es la mejor garantía de que todos los anuncios que tenían que hacerse ya se han difundido. Generalmente, sin embargo, los profesores pasan la mayor parte de su día escolar prácticamente aislados de sus colegas.

Las escuelas que, como digo, están reestructurando de forma valiosa y con éxito la enseñanza y el aprendizaje, ofrecen una faz bastante distinta. No es raro que resulte difícil encontrar la secretaría, que está escondida en un rincón, llena de mesas y materiales curriculares, y se ha convertido incluso en un lugar de trabajo tanto para los profesores como para la administración del centro. Los estudiantes y sus familias acceden a ella sin trabas para preguntar algo o proporcionar información; también a ellos les pertenece ese lugar. La secretaría, los pasillos y las paredes de las aulas están decorados simbólicamente con trabajos de los estudiantes: hay redacciones, croquis, maquetas y trabajos de arte por todas partes, junto a anuncios de jornadas, talleres y otras oportunidades para el aprendizaje. En las clases, las mesas y pupitres suelen estar agrupados; la mesa del profesor, con frecuencia está en la parte trasera del aula. De los techos cuelgan maquetas de planetas o esqueletos hechas a mano. Las paredes están adornadas con gráficos y tablas, explicaciones, preguntas y reglamentos de clase escritos por los estudiantes. Las cosas de los alumnos se amontonan en cajones de madera. Los profesores trabajan habitualmente en grupos y entran unos en las clases de otros con naturalidad. En las salas de profesores se celebran reuniones de planificación a lo largo del día. Las clases y pasillos están repletos, pero son lugares más tranquilos que los de las escuelas tradicionales porque los períodos de clase son más largos, los estudiantes apenas cambian de aula y la megafonía apenas se usa. Casi toda la comunicación se suministra en las reuniones de los equipos de profesores y comités, o mediante el boletín escolar que elaboran entre todos.

Tan importante como esto es que, por lo general, las características organizativas invisibles hacen que sea posible enseñar para la comprensión, al estructurar el trabajo de profesores y estudiantes de manera conjunta y más provechosa. Las escuelas que atienden de forma efectiva a la diversidad de sus alumnos son las que más han replanteado la evaluación y la rendición de cuentas, la organización de los gru-

pos de aprendizaje, los procesos de toma de decisiones y las políticas de personal. Sin estos cambios estructurales, sería imposible generar y consolidar las prácticas descritas en el capítulo anterior.

1. Algo más que carisma: estructuras para el éxito escolar

Existe una tendencia a ver con recelo a los centros que logran muy buenos resultados, sobre todo si eso ocurre con alumnos pertenecientes a minorías y sectores afectados por la pobreza; suelen atribuirse sus éxitos a la influencia de líderes carismáticos o a equipos de profesores extraños. Lo que se quiere sugerir con eso, a veces, es que esos centros no pueden generalizarse, desconsiderando de ese modo sus mensajes para la creación de estructuras de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en cualquier otro lugar. Aunque no existe, desde luego, un vía única para la mejora de la educación, ni se ha inventado todavía algún proyecto que debiera aplicarse tal cual, está fuera de toda duda que los centros de calidad comparten y muestran un conjunto de características tal como la investigación sobre el particular ha puesto de manifiesto. En este capítulo describo algunas de sus características estructurales. Cabe resaltar entre ellas un conjunto compartido de metas, compromisos y prácticas presentes en todo el centro; la creación de grupos reducidos y estables para el aprendizaje de los estudiantes y profesores; la dirección colegiada del centro y la constitución de equipos; la disposición de un tiempo propio para la colaboración y el aprendizaje conjunto de todos los profesores, así como una gama muy rica de oportunidades de aprendizaje para todos los sujetos —profesores y alumnos— de la comunidad escolar (para revisiones sobre el tema puede verse Lee, Bryk y Smith, 1993; Newmann y Wehlage, 1995; Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995; Murnane y Levy, 1996*a*).

Aunque es del todo cierto que cada centro desarrolla enfoques y prácticas que tienen sentido en relación con su propio contexto, este capítulo trata de ilustrar que tales concepciones son siempre el resultado de la deliberación activa de los docentes, familias y estudiantes sobre las metas educativas y las necesidades. El marco fundamental de la reestructuración y mejora gira alrededor de las metas explícitas del aprendizaje de los estudiantes y una serie de valores compartidos por toda la comunidad escolar. Ayudan a mantener una tensión, e incluso presión, hacia una enseñanza ambiciosa y un alto rendimiento académico, que se combina con la atención esmerada a los estudiantes y sus necesidades. Cada centro genera sus propias normas y procesos para conocer bien a los alumnos y sostener una investigación constante como base para la mejora continuada.

Los modos de trabajar de los centros reestructurados y excelentes guardan paralelismos sorprendentes con las estrategias organizativas

de las empresas de «alto rendimiento y fuertes dosis de implicación», y que han adoptado medidas de descentralización del poder, el conocimiento, la información y los incentivos (Lawler, 1986; Wohlstetter, Smyer, y Mohrman, 1994). Ambos tipos de organizaciones reducen la especialización y promueven el trabajo grupal, lo que confiere más autoridad a los trabajadores, más oportunidades de aprender, y una capacidad más efectiva para el éxito. Algunos han comparado los modos de trabajar de estos centros con los principios y procedimientos que aplican ciertos negocios tomados de la Gestión de Calidad Total de W. Edward Deming (Schmoker y Wilson, 1993), principalmente por el énfasis que ponen en el trabajo en equipo, la inversión en formación continua, «la firmeza de propósitos», y la toma de decisiones colegiada y basada en la recopilación de información por los miembros de los grupos. Sin embargo, la mayoría de buenas escuelas a las que me refieron no están aplicando de manera explícita los principios de Deming. Su trabajo es bien diferente y empezó mucho antes que la Gestión de Calidad Total se convirtiera en una muletilla o moda pasajera. En cierto sentido, no obstante, tanto las empresas como los centros escolares que se han llegado a convertir en organizaciones que aprenden no hacen otra cosa que funcionar bajo los mismos principios sobre el rendimiento y la motivación humana que los psicólogos ya descubrieron hace décadas: que la mayoría de gente se motiva mucho más ante la oportunidad de producir algo diferente y la satisfacción de hacerlo bien, que mediante recompensas extrínsecas y sanciones; que la información sobre el desempeño y los resultados favorece el aprendizaje; que el sentido de la eficacia crece a medida que la gente es capaz de controlar e influir en su trabajo, y que la colaboración mejora la ejecución.

¿Qué se puede decir sobre el tema de los incentivos y cómo son tratados en las buenas escuelas reestructuradas? ¿Qué es lo que hace que su trabajo persista en el tiempo? ¿Qué inspira a los profesores de manera que hagan mucho más de lo que, en general, el sistema parece esperar de sus centros, en particular de aquellos que sirven a estudiantes de color o desfavorecidos? ¿Qué lleva a los alumnos a trabajar más duro y a conseguir logros mayores que los de sus mismos compañeros que van a otros centros? ¿Se trata simplemente de acciones extraordinarias llevadas a cabo por personas únicas en su especie? Como describo aquí, los incentivos que explican los motivos fundamentales de los profesores y los estudiantes forman parte de nuevas estructuras organizativas. Los incentivos de los profesores radican en las oportunidades de conseguir mayores recompensas que emanan de una mejor relación con sus estudiantes, así como de las que tienen para aprender continuamente unos de otros. Los incentivos de los estudiantes se derivan de comprobar que se preocupan de ellos y que llegan a ser competentes. Estos incentivos son posibles porque las nuevas estructuras

proporcionan a los profesores mucho más tiempo con los mismos estudiantes, así como el control sobre su experiencia escolar global, y esto termina incrementando las posibilidades de éxito. Las nuevas estructuras escolares, a su vez, también ofrecen más oportunidades de conocer mejor a los estudiantes y así pueden aprender mejor.

Metas de aprendizaje construidas y valoradas públicamente, estructuras bien desarrolladas, procesos compartidos para lograrlas y un tipo de incentivos intrínsecos para mantenerlas, conforman un sistema combinado de tareas y responsabilidades que al centrarse sobre el aprendizaje de los alumnos resulta muy efectivo, y eso garantiza que éstos progresen en sus aprendizajes escolares y no fracasen en su itinerario educativo.

1.1. Generalizar un nuevo modelo de centros escolares

La experiencia de una cantidad todavía pequeña pero cada vez mayor de escuelas alternativas en la ciudad de Nueva York demuestra que las estrategias habituales para reestructurar las escuelas, no sólo tienen éxito sino que también pueden extenderse y generalizarse. Estos centros fueron tan sólo historias particulares de buenas experiencias educativas durante los ochenta, y en la actualidad hay más de cien. Son pioneras en un proceso de redefinición de la educación pública a través de esfuerzos individuales y colectivos, en ocasiones con la colaboración del Comité de Educación de la ciudad de Nueva York y, en otras, al margen del mismo.

Un conjunto de investigaciones realizadas por el Centro Nacional para la Reestructuración de la Educación, los Centros y la Enseñanza (NCREST), que tiene su sede en el Teachers College de la Universidad de Columbia, ha documentado una parte importante de su trabajo y resultados; se ha podido apreciar, así, que logran altas cotas de rendimiento escolar con alumnos catalogados de «alto riesgo» en centros más tradicionales, y también se han analizado con detalle las estructuras y las prácticas que sustentan su éxito (Ancess, 1995; Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995; Darling-Hammond *et al.*, 1993; Darling-Hammond, Ancess, MacGregor y Zuckerman, en prensa; Lieberman, Falk y Alexander, 1994; Snyder, Lieberman, MacDonald y Goodwin, 1992). Los argumentos que aparecen en este capítulo se basan principalmente en dichos estudios.

Aquí me centro de forma particular en dispositivos organizativos creados inicialmente en los centros. Sus estructuras han servido como modelo para muchos otros, donde también se han hecho reformas importantes, demostrando que son consistentes, pues arrojan resultados similares en centros escolares de Nueva York y de otras partes.

La historia comenzó con una red de colaboración entre centros. En los años ochenta, un grupo de escuelas reestructuradas que asu-

mían valores similares se unieron para crear el Centro para la Colaboración Educativa (CCE), que venía a ser una red de innovación y apoyo del trabajo cooperativo como una vía para el cambio escolar, el desarrollo profesional y la educación comunitaria. Algunos de los centros pioneros, por ejemplo Central Park East, habían estado implicados desde los inicios. Otros, que eran centros públicos «corrientes», habían apostado por reestructurarse por dentro a efectos de crearse a sí mismos como entornos escolares propicios para el aprendizaje de sus estudiantes como personas. Todos se afiliaron a la Coalición de Buenas Escuelas, así como a otras redes locales. Como muchas redes de profesores y escuelas, el Centro para la Colaboración Educativa ofrece ayudas a profesores y directores escolares para ampliar su conocimiento y su visión de la educación, implicarse en la resolución de problemas desde un enfoque de colaboración y lograr el apoyo financiero y moral necesarios para afrontar el duro empeño de mejorar la escuela pública.

En 1992, la red, que por entonces contaba con unos treinta centros, acometió la tarea de rehabilitar los edificios de dos grandes escuelas de educación secundaria post-obligatoria que se estaban derrumbando, de modo que, llegado el momento, pudieran alojar allí a algunos centros más pequeños y otros servicios y organizaciones sociales. Las escuelas que ya existían contribuyeron a que se incluyeran en el proyecto otras doce nuevas. La red también ayudó a los recién llegados para que elaboraran su currículum y política escolar, así como en el acondicionamiento de espacios e instalaciones y en la negociación correspondiente con el Consejo Municipal de Educación. A cambio, el trabajo con los nuevos centros les deparó a los más antiguos la oportunidad de activar la reflexión y la mejora de sus propios planteamientos y prácticas.

En 1993 se puso en marcha un primer grupo de seis centros, y tenía como público preferente a los estudiantes de noveno grado del instituto Julia Richman, un centro de 2.400 estudiantes que ofrecía educación comprehensiva y había sido cerrado, y también a otros procedentes de diversas áreas de la ciudad. Como se pudo apreciar con nitidez en la fase de matriculación, un buen número de inscritos habían sido candidatos a programas de educación especial y de educación compensatoria en sus anteriores escuelas. Sin embargo, durante el primer año —y a pesar de todos los problemas que surgieron para encontrar un espacio, reclutar a los estudiantes, contratar personal y superar las innumerables trabas burocráticas—, los nuevos centros demostraron que eran capaces de lograr una participación mayor de los estudiantes y mucho menos fracaso académico que el inicialmente previsto. Como un indicador de sus éxitos, por ejemplo, la asistencia media a las clases de los nuevos centros, en el grado noveno, estaba alrededor del 88,5 % en diciembre de 1993, claramente superior al 66 % del curso precedente en el mismo

grado en el instituto Julia Richman del que procedían, y desde luego respecto a la última tasa de abandono documentada en la educación comprehensiva, que se sitúa en torno a algo más del 60 % (Darling-Hammond, Ancess, MacGregor y Zuckerman, en prensa).

En la primavera de 1996, el campus del Julia Richman, que había sido parcialmente rehabilitado, contaba con cuatro centros pequeños y uno de salud. Incluía, asimismo, la escuela infantil Ella Barker K-8, un centro de apoyo a padres adolescentes y un instituto para el desarrollo profesional del profesorado. (Dos de las nuevas escuelas, además de varias de las «viejas», se mudaron a este lugar. El resto de las nuevas se ubicaron en otros sitios.) Entretanto, un segundo campus está a punto de inaugurarse en estos momentos en el Bronx. El proyecto está centrado sobre un replanteamiento profundo de los grandes edificios escolares, así como también de la naturaleza y las funciones de la educación secundaria post-obligatoria.

En realidad, esta experiencia particular forma parte de una iniciativa municipal mucho más amplia, en la que el Comité de Educación de la ciudad de Nueva York acometió la creación de más de cincuenta centros pequeños de nuevo cuño para este tramo de la escolaridad entre 1992 y 1995. En 1995, el Centro para la Colaboración Educativa asumió la tarea aún más ambiciosa de crear otras cincuenta nuevas escuelas asociadas a un plan de reformas organizativas en el marco del programa multimillonario de Walter Annenberg que persigue reestructurar los centros escolares en varias ciudades de todo el país.

Estas iniciativas combinadas han creado un entorno propicio para que los distritos locales de la ciudad de Nueva York, así como algunas organizaciones comunitarias y grupos de educadores, hayan puesto en marcha, y reestructurado en sentido literal, cientos de escuelas. Estos cambios están llevando la educación de EE.UU. hacia el siglo XXI, refundando los centros escolares como pequeñas comunidades personalizadas para el aprendizaje, en la misma ciudad en las que se idearon las grandes burocracias impersonales hace cien años.

1.2. La prueba del éxito

Entre las *viejas* escuelas que iniciaron esta nueva singladura en los ochenta, los resultados han sido sorprendentes: aun trabajando con estudiantes en su mayoría de bajos niveles sociales y económicos, de color y recién inmigrados, la tasa de graduación de la educación secundaria post-obligatoria y el acceso a la universidad se ha situado por encima del 90 %, y las escuelas primarias obtuvieron altos niveles de rendimiento académico, tal como se desprende del aumento de la promoción en los primeros cursos, el acceso a programas educativos destinados a los alumnos más brillantes, y el éxito

en las pruebas selectivas para el tránsito del bachillerato a los niveles superiores del sistema educativo.

Los resultados obtenidos por estas escuelas provocan desconcierto si tenemos en cuenta las creencias dominantes sobre la escolarización y la juventud urbana, por lo que es especialmente importante comprender cómo funcionan. En lo que queda de este capítulo me centro en cuatro de las escuelas post-obligatorias: la Escuela Secundaria de Central Park East, el Instituto Internacional, el Instituto Internacional de Manhattan, y la Academia Urbana.

La Escuela Secundaria de Central Park East se creó en 1985, en parte para ofrecer una educación secundaria post-obligatoria que fuera compatible con la experiencia escolar en la escuela primaria de muchos de los estudiantes de la zona. El 85 % de los que asistían a los cursos del 7 al 12 pertenecían a familias latinas y afroamericanas, la mayoría vivía en el vecindario del oeste de Harlem; el 60 % asistían al servicio de comedor gratuito o de precio reducido, y aproximadamente el 25 % recibían atención en servicios de educación especial. Si estos estudiantes hubieran acudido a una escuela secundaria comprehensiva de su vecindario, las oportunidades de haber sacado el título de bachillerato en cinco años habrían sido aproximadamente del 50 %, y las de acceder a estudios universitarios estarían incluso reducidas a menos de la mitad de ese porcentaje. Sin embargo, todos los del primer curso del año 1991 fueron admitidos a la educación post-obligatoria, y algo más del 90 % pasaron a titulaciones universitarias de primer y segundo ciclo. Las tasas de graduación y de asistencia a la universidad se sitúan desde entonces hasta la fecha en torno al 90 %.

El Instituto Internacional de Queens, que acepta sólo a inmigrantes recién llegados que puntúan por debajo del percentil veinte en la batería de competencia lingüística que se usa en Nueva York, tiene un éxito similar. En 1992 impartió enseñanza a 459 estudiantes de 54 países, que hablaban 39 lenguas diferentes y mostraban una dispersión considerable en el dominio de la lengua inglesa. Más del 75 % eran latinos, asiáticos o negros; el 75 % también era beneficiario del servicio de comedor gratuito o de coste reducido. Por medio de una enseñanza activa, el trabajo en equipo e interdisciplinar, el instituto capacita a los estudiantes de modo que puedan estudiar en inglés y procura que aprendan con rigor las materias del currículum. Al igual que el centro anterior, viene teniendo tasas de graduación y admisión en las universidades por encima del 90 % desde su primera promoción en 1988. En los últimos tres años ha contribuido a fundar dos nuevos centros que prestan servicios escolares a poblaciones similares de estudiantes, uno en Manhattan en 1993 y otro en Brooklyn en 1995. Sólo tres años después, el primero de ellos ya está teniendo un nivel muy alto de éxito académico; el segundo está en proceso de lograr expectativas similares.

La Academia Urbana de Manhattan atiende generalmente a estudiantes que han abandonado o fracasado en otros centros. Está diseñada para personalizar todo lo posible los contenidos escolares y la atención a los estudiantes, así como para que tengan experiencias de éxito como contraste con su experiencia previa en la que, como norma general, sólo padecieron fracasos. Y, aún cuando la mayoría pertenece a minorías étnicas y a familias de bajos niveles de ingresos, y bastantes de ellos estuvieron a punto de abandonar la escuela en alguna ocasión, en la actualidad, más del 90 % de alumnos son también admitidos en la enseñanza universitaria.

1.3. Compromisos comunes

Es de destacar que los centros de esta red de escuelas, así los de primaria como los de secundaria, han basado sus logros sobre un conjunto de características organizativas y compromisos educativos similares. Aunque, como es de suponer, cada uno las cumpla de formas diferentes. Todos y cada uno de ellos se ha hecho eco, como digo con flexibilidad, de doce principios generales que comparten. Hacen hincapié en los siguientes: 1) *metas escolares* («ayudar a la gente joven a aprender a utilizar correctamente su cabeza»); 2) *estándares académicos* altos y universales; 3) *currículum interdisciplinar y multicultural* centrado en conceptos potentes; 4) *pequeño tamaño y personalización*; 5) compromiso con la idea del *estudiante como trabajador* y *el estudiante como ciudadano*; 6) *evaluación basada en el rendimiento* en competencias claramente definidas; 7) *clima respetuoso y valores* que refuercen expectativas no ansiógenas; 8) *implicación de las familias*; 9) *toma de decisiones compartidas*; 10) *compromiso con la diversidad* de los estudiantes y del profesorado; 11) *elección libre del centro* por los estudiantes, y 12) establecimiento de requisitos administrativos y financieros que no sean una *carga para los estudiantes*, y, además, *tiempo de planificación conjunta para el profesorado*, así como un *presupuesto comparable al de otros centros.*

Esta serie de compromisos compartidos se materializa en un conjunto de elementos organizativos que propician la responsabilidad colectiva y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con estándares también consensuados; los alumnos están organizados en grupos estables y personalizados; la toma de decisiones persigue la máxima participación y un acceso compartido al conocimiento y a la información; y la gestión del centro hace posible que los docentes se dediquen sobre todo a la enseñanza y el aprendizaje, que es el cometido nuclear de la organización escolar, y asuman debidamente la responsabilidad del trabajo directo y constante con los estudiantes.

1.4. Reestructurar la rendición de cuentas y la evaluación

Una característica que hay que resaltar en estos centros se refiere al grado en que han trabajado duro hasta construir creencias y metas compartidas sobre el aprendizaje, lo que se ha traducido en la definición de aquellos estándares que han de ser tenidos en cuenta en la graduación de los alumnos y en las evidencias de sus trabajos y rendimientos que serán evaluados por grupos de profesores. Han recurrido a criterios y estándares nacionales, así como a su propio conocimiento como grupo, a la hora de elaborar su currículum teniendo en cuenta, asimismo, algunos de los mejores ideales de las reformas en curso. Los centros, unas veces de forma individual y otras conjuntamente, han trabajado y valorado las implicaciones que podrían tener para sus propios currículos los estándares definidos por el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (CNPM), han adoptado un enfoque integral del lenguaje —lenguaje total— y también han diseñado un currículum para la enseñanza de las ciencias y las humanidades centrado en la indagación.

Al haber sido considerados como contextos modélicos de innovación educativa según un consorcio del estado de Nueva York con el Departamento de Educación, estos centros están exentos de muchas regulaciones estatales y se les ha autorizado a crear sus propios sistemas de rendición de cuentas. El currículum innovador y los esfuerzos de evaluación de los centros pioneros de la Coalición de Colaboración Educativa sirvieron, por su carácter modélico, para que la administración valorara positivamente su currículum y sus prácticas de evaluación (New York State Council on Currículum and Assessment, 1994). De hecho, los esquemas de algunos de estos centros, concretamente las carpetas del aprendizaje e instrumentos para la evaluación del rendimiento, se utilizan como referentes para un nuevo sistema de evaluación estatal (Assessment Collection) que consta de una base de datos informatizada en la que aparecen muestras o ejemplos de evaluación auténtica y ha sido difundida por los distritos escolares de todo el estado.

En el centro de educación secundaria de Central Park East, el desarrollo intelectual de los estudiantes se rige de acuerdo con cinco «hábitos mentales»: la capacidad de sopesar y utilizar evidencias, de considerar y comprender diferentes puntos de vista, de establecer conexiones y relaciones, imaginar alternativas y evaluar repercusiones y efectos. Estos hábitos intelectuales atraviesan todo el currículum y también articulan, por lo tanto, los criterios de evaluación del trabajo de los estudiantes. Asimismo, forman parte de los criterios que se aplican a la valoración de las carpetas de aprendizaje de cada alumno en orden a su graduación, y especifican una serie de propiedades que han de poseer los trabajos que han de presentar en catorce temas curricu-

lares que van desde ciencias y tecnología a ética y humanidades, y desde servicios prestados a la escuela y a la comunidad hasta matemáticas, literatura e historia.

A lo largo de más de dos años, los estudiantes realizan experimentos en ciencias, informes de investigación, crítica literaria, modelos matemáticos, trabajo artístico, vídeos y otras muestras de trabajo escolar, que serán incluidas en sus carpetas de aprendizaje. Tras diversas revisiones, un comité de evaluación, compuesto por profesores de distintas materias y niveles, un examinador externo y un colega estudiante, evalúa esta recopilación, tarea que desde luego es bastante pesada, examina las carpetas de los estudiantes y escucha una exposición oral que cada uno de ellos hará sobre siete de los trabajos en cuestión. Desde luego, no se aprueba graciosamente. Cada carpeta de aprendizaje es evaluada rigurosamente y, a menudo, se solicita del estudiante que mejore todavía el trabajo realizado. Los alumnos aprenden lo que supone realizar un trabajo que satisfaga los estándares de la investigación en un campo, los del discurso escrito y oral requeridos por el comité. Reciben información sobre lo hecho, si es preciso lo revisan una y otra vez; hacen suyos los estándares; ejercitan sus capacidades, el esfuerzo constante y el trabajo ambicioso (Darling-Hammond, Ancess, y Falk, 1995). Como describía una estudiante que se graduó recientemente y que ahora está en la universidad, los efectos de la carpeta de aprendizaje sobre sus habilidades actuales son: «vale la pena todo el trabajo que haces en el grado 12; te prepara para la universidad. El resultado es que somos capaces de decir a alguien lo que pensamos. Podemos pensar críticamente, en profundidad, e investigar cosas por nuestra cuenta. Somos capaces de expresar nuestro punto de vista y razonarlo».

De manera similar, los estudiantes de la Academia Urbana han de demostrar su competencia a los profesores, otros estudiantes y examinadores externos en seis ámbitos: un experimento original de ciencia, una aplicación matemática, una discusión literaria, un artículo de investigación sobre humanidades, una crítica artística y un trabajo creativo. Han de demostrar, asimismo, que han realizado aportaciones positivas a la comunidad escolar y a la comunidad en general, que han logrado un alto nivel de participación en el trabajo de clase, que han realizado lecturas de modo independiente, así como que son capaces de realizar una búsqueda bibliográfica y de utilizar el ordenador.

En ambos centros, ya que el profesorado de todos los niveles participa en los comités de evaluación, las reuniones son un momento privilegiado para que todos los miembros de la comunidad escolar puedan contemplar los frutos de sus trabajos. Ni se pasa por alto lo que ha funcionado bien, ni lo que no, así como tampoco lo que requiere aún más trabajo y elaboración. Los profesores de los cursos inferiores toman así conciencia de lo que han de hacer para preparar a sus estudiantes para que realicen con acierto todos y cada uno de los traba-

jos que se incluirán en la carpeta de aprendizaje. Los profesores de los niveles superiores, a su vez, pueden percatarse de en qué han de ayudar a sus estudiantes para que vayan asumiendo tareas y esfuerzos sucesivos, así como de en qué han de insistir más en la instrucción y en la formación en general. Y el profesorado del centro tiene una buena ocasión de contrastar sus propios estándares y el modo de aplicarlos en su trabajo con los de los estudiantes y otros profesionales externos —profesores universitarios, expertos en evaluación y otros— que participan en los comités de evaluación, revisan los trabajos y deliberan acerca de si satisfacen o no los estándares aceptables.

Bajos estas condiciones, la evaluación estimula la coherencia curricular en torno a las metas y estándares del aprendizaje, y proporciona, al mismo tiempo, muestras del mismo. La exhibición pública del trabajo de los alumnos concentra la atención en sus experiencias educativas, y se convierte en una ocasión óptima para la colaboración y la misma formación del profesorado. Y emplear los estándares del aprendizaje de este modo refuerza las metas y valores compartidos, e ilustra muy bien lo que es una escuela como una entidad coherente hacia un horizonte compartido.

Edwina Branch, una profesora del centro de secundaria de Central Park East, señala que «desarrollar estándares para los trabajos que los estudiantes han de incluir en sus carpetas de aprendizaje hace que los profesores piensen sobre lo que están haciendo en sus aulas». Desde su punto de vista, tanto ella misma como sus compañeros han reforzado el currículum para satisfacer los estándares, y recurren con frecuencia a los criterios que han de aplicarse a la valoración del trabajo de los alumnos, y que están relacionados con los cinco hábitos mentales, como una ocasión para hablar a los estudiantes sobre los criterios que han de tener en cuenta. Branch lo describe así:

> Los profesores nos preguntamos unos a otros por qué estamos haciendo esto y qué es lo que los chicos pueden sacar en limpio [La evaluación] se entiende como algo necesario para la escuela [...] Ahora no me puedo imaginar la enseñanza sin pensar en la evaluación todo el tiempo. Es más fácil estar en tu propio pequeño mundo y no dar cuentas a nadie; para mí sería más fácil estar en esta aula haciendo lo que quiero. Pero eso no es lo mejor para los chicos, y tampoco es lo mejor para mi enseñanza (Darling-Hammond, Ancess, y Falk, 1995, p. 54).

El profesorado entiende que la evaluación lleva a interrogarse acerca de las cuestiones centrales sobre las que el centro ha de tomar postura: ¿qué debe hacerse para ayudar a que los alumnos elaboren sus trabajo con profundidad y calidad?, ¿qué debe suceder en las clases y en las tutorías, en las aulas de apoyo y en otros espacios?, ¿es necesario tratar nuevos temas o disponer aulas de apoyo, como, por ejemplo, talleres de escritura? Deborah Meier sostiene que trabajar sobre los

criterios que han de reunir las carpetas de aprendizaje, los estándares y la evaluación activa dinámicas de mejora de la enseñanza en todo el centro. Al tener que relacionar los estándares que han de satisfacerse para la graduación con ejemplos auténticos y concretos del trabajo de los alumnos, y conversar sobre todo ello, «hemos conseguido crear un centro que actúa más colegiadamente en sus prácticas pedagógicas» (Darling-Hamonnd, Ancess y Falk, 1995, p. 63).

La elaboración de los estándares por todo el centro, la práctica de hacer público el trabajo de los estudiantes y la responsabilidad de promover altos niveles de rendimiento, son otros tantos elementos que contribuyen a poner en funcionamiento un sistema de rendición de cuentas ético y parámetros de referencia para la práctica.

1.5. La reestructuración de los grupos de aprendizaje

El aprendizaje de calidad requiere estructuras escolares que proporcionen tiempo para una enseñanza más compleja y relaciones que sustenten el aprendizaje riguroso y continuado de los estudiantes. Es absurdo esperar que profesores de secundaria, que tienen 150 estudiantes cada día en sesiones de 42 minutos durante un único semestre o año, lleguen a conocer suficientemente lo que piensa cualquiera de ellos, ni realizar un trabajo duro y constante con ellos. No se puede culpar a los profesores de una situación como ésa; habitualmente se les exhorta a hacer cosas tales como atender a las necesidades individuales de los estudiantes, algo que las organizaciones donde trabajan las convierten en imposibles. El horario escolar estandarizado, que a la postre es dueño y señor de casi todas las posibilidades dentro de las escuelas, ha de ser cambiado si se quiere que los centros y los profesores puedan mejorar seriamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.6. Estructuras para el aprendizaje

En la Central Park East y otros centros reestructurados que han adoptado una misma organización, los estudiantes se agrupan en *casas* de cuatro o cinco profesores y setenta y cinco u ochenta alumnos en cada una de ellas. Los mismos profesores y estudiantes permanecen en su casa durante dos años, hasta que se *trasladan* a la siguiente división (las tres divisiones constituidas agrupan a alumnos que en una situación convencional estarían en los cursos 7.º y 8.º, 9.º y 10.º, 11.º y 12.º).

Entre 7.º y 10.º, cada profesor es responsable de dos materias —matemáticas y ciencias o humanidades y lengua— que se enseñan de forma globalizada en sesiones de dos horas y a dos grupos de estudiantes cada día. Los profesores orientan a sus alumnos y asumen ciertas

responsabilidades en relación con el gobierno de la *casa* a la que pertenecen. Como explicaré en el capítulo siguiente, la modificación del modelo de gestión tradicional del profesorado y de los horarios ha hecho posible este tipo de experiencia. Como consecuencia de esta reorganización del trabajo del profesor, el tamaño de la clase está en torno a los 18 estudiantes y la carga total de estudiantes por profesor es de 36, en contraste con los 150 o más que son habituales en la mayoría de los centros de secundaria.

En el Instituto Internacional de Queens y de Manhattan, el profesorado se divide en grupos de cuatro a seis docentes cada uno. En cada una de estas unidades interdisciplinares, los profesores asumen toda la responsabilidad de la enseñanza a un grupo aproximado de sesenta y cinco a setenta y cinco estudiantes por trimestre. Los grupos de estudiantes se dividen a su vez en secciones en torno a veinticinco estudiantes que también pasarán juntos todo ese tiempo. En relación con cada grupo de alumnos, los profesores, también trabajando en colaboración, planifican, revisan y actualizan el currículum y asumen la responsabilidad de gestionar la secuencia diaria de instrucción en cada una de las secciones. Al estar integrados en equipos, los orientadores tienen que atender a un número más reducido de alumnos y pueden establecer vínculos más estrechos con los profesores y los estudiantes. Es cada equipo el que decide sobre los horarios, el currículum, las estrategias de enseñanza, la disciplina y la evaluación. A lo largo de sus cuatro años en el Instituto Internacional, los estudiantes realizan dos turnos con los mismos profesores.

Los profesores del Instituto de Qeens adoptaron este modelo organizativo tras percatarse de que el rendimiento de los estudiantes en el primer grupo interdisciplinar que ensayaron había sido significativamente mejor que el de los estudiantes que habían seguido el esquema tradicional, y atribuyeron estos resultados al hecho de que recibían una atención personal más intensa y pertinente. Varios años después, y tras una deliberación pausada, todo el centro decidió adoptar el nuevo modelo de agrupamientos, aduciendo que esta forma de organización aumentaba la responsabilidad de los profesores hacia los estudiantes, así como un control más efectivo por el profesor de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. Como explica el profesor David Hirschy (1990*b*, pp. 15-19): «Nuestro nuevo horario ha reforzado en nosotros la confianza de que como profesores podemos influir sobre el entorno de aprendizaje de los estudiantes a los que servimos de modo real y concreto. Este cambio ha hecho posible que los alumnos compartan cosas y aprendan unos de otros, en lugar de que sólo sea el profesor quien enseña. Nuestras tareas se han ampliado hasta incluir la planificación y el diseño de toda la comuniad de aprendizaje en la que trabajamos cada día. Ha demostrado que, si nos dan el tiempo y el poder real para la toma de decisiones,

los profesores podemos ejercer el juicio profesional de manera sensata y con perspectivas.»

El profesorado de este centro insiste en que es importante que los estudiantes y los profesores estén implicados en experiencias similares en todos los ámbitos de la escuela: trabajo en colaboración, toma de decisiones conjunta, evaluación centrada en carpetas que van acumulando los trabajos y el aprendizaje de los estudiantes. Al organizar al profesorado en equipos interdependientes se les está propiciando una experiencia de trabajo conjunto que les capacita para actuar de manera más efectiva y congruente con los estudiantes, quienes, a su vez, también trabajan en grupos. El profesor Steve Lindberg decía al respecto: «Los profesores trabajan ahora de igual forma que los estudiantes. Éstos, en las mayoría de las clases, trabajan en grupos y confían unos en otros para hacer las cosas. Surge la responsabilidad. Cuando las personas no trabajan teniendo en cuenta a los demás, el grupo sufre. Pero si lo hacen bien y se apoyan mutuamente, entonces el grupo también funciona bien [...] La idea de que la gente al trabajar en grupos se responsabilice del aprendizaje de los demás, y que aprenda también a confiar en otros, es uno de los valores fundamentales del centro.»

La Academia Urbana, un centro más pequeño, atiende a cien estudiantes que llegan con niveles académicos y necesidades diferentes, generalmente procedentes de otros centros que decidieron abandonar o de los que fueron expulsados. El tamaño reducido del centro y sus diferentes niveles escolares hace menos necesaria la organización formal de equipos y no del todo viable la puesta a punto de estructuras comunes para el desarrollo de las clases. Por ello el centro dispone de estructuras flexibles que facilitan la enseñanza en equipo y las visitas regulares de los profesores a las clases de los demás. Los profesores diseñan *juntos la enseñanza deliberando sobre cómo combinar* lo que traen los alumnos con las exigencias de los contenidos del centro, y así procuran elaborar un plan de trabajo que satisfaga los requisitos preestablecidos y la realidad y necesidades de los estudiantes.

En todos estos centros, pues, la reducción del tamaño del aula y la ratio alumnos-profesor, así como la disposición de un tiempo específico para la planificación conjunta por los docentes, son el resultado de decisiones que se han adoptado sobre la distribución de los recursos, y todo ello ha contribuido a disminuir la especialización de funciones y la sobrecarga administrativa. Aunque cada profesor enseña los contenidos propios de su ámbito, una organización menos estanca de los mismos y el trabajo más interdisciplinar han sido ayudas poderosas para conocer mejor a sus alumnos, cosa prácticamente imposible en *formas de organización rígidamente compartimentalizadas*. Además, el trabajo prolongado de los profesores con los estudiantes durante periodos de tiempo mucho más largos ayuda a establecer alianzas entre profesores y estudiantes que son muy provechosas.

En el contexto de estructuras escolares más personalizadas como éstas, el currículum y la enseñanza se organizan para disponer de un mayor conocimiento sobre las experiencias personales de los estudiantes, sus preocupaciones, intereses y puntos de vista. Los estudiantes producen historias orales, desarrollan árboles genealógicos, escriben redacciones sobre sus experiencias, hablan y escriben sobre sus intereses, metas y expectativas. Estas actividades dan información a los profesores sobre el origen de sus estudiantes, así como sobre sus expectativas. En contraste con las escuelas tradicionales en las que se piensa que eso de conocer bien a los estudiantes es irrelevante para enseñarles, estos centros crean, de forma explícita e intencional, estrategias que precisamente lo que persiguen es conocer todo lo posible a los alumnos para ayudarles mejor a aprender.

1.7. Estructuras para el cuidado personal

En lugar de reclamar más orientadores, u otros profesionales similares, para que se hagan cargo de las necesidades «personales» de doscientos o más estudiantes, la mayoría de las escuelas reestructuradas pone la orientación y la tutoría en las manos de los profesores, y se les proporciona el tiempo necesario para trabajar con mayor profundidad con un número de alumnos más reducido. En nuestros centros, todo el personal, incluidos quienes trabajan en la administración, se hacen responsables de «grupos familia» o «tutorías», que son pequeños grupos de entre doce y quince estudiantes. Se suelen reunir varias horas por semana con algún adulto del centro para tratar cuestiones personales y académicas, ayudarles en sus deberes y planificar sus tareas. El período de tutoría se utiliza como tiempo de estudio y como una oportunidad para la lectura y escritura sosegadas, la discusión de asuntos relativos a la salud, la sociedad y la ética, para la orientación individual o en grupo, así como para la ayuda mutua.

El tutor es el valedor de cada estudiante de su grupo, y el que más sabe de él. Se reúne a menudo con las familias u otros miembros del entorno familiar de cada alumno, y también con el resto de los profesores para garantizar la comunicación sobre las necesidades del progreso de los estudiantes, y «aprovechar el conocimiento de la familia», así como para orientarlos sobre las materias, las distintas tareas del curso escolar y los requisitos para la graduación. Su trabajo versa al tiempo sobre lo académico y lo personal. Los tutores permanecen con su grupo de alumnos más de un año. Visitan con ellos las universidades y hacen salidas de campo. Les llaman a casa si llegan tarde o si faltan a la escuela, y se reúnen con las familias para revisar el trabajo y hablar sobre sus asuntos. Esto asegura que las familias, los docentes y los estudiantes funcionen conjuntamente bajo

una misma definición de las metas y los procesos, y que vaya alcanzándose un alto grado de esfuerzos compartidos.

Una organización así hace que los estudiantes se sientan bien atendidos, cuidados. Algunos de ellos hablan de este modo de su experiencia personal en la Internacional de Manhattan: «Los profesores saben de nosotros. Cuando no comprendes algo, saben que necesitas ayuda.» «Los profesores nos conocen, hablan con nuestras familias sobre nuestros problemas, nuestra personalidad, nos dan su orientación.» «[Los profesores] te conocen. Se dan cuenta de si estás trabajando, y si te llevas bien con los otros estudiantes. Y también, si te comportas adecuadamente. Cuando tienes problemas, se interesan por ellos.»

2. **Reestructurar la toma de decisiones**

A medida que los profesores desarrollan estándares y evaluaciones, y trabajan de manera más cercana a los estudiantes para lograr las metas y objetivos de la escuela, no les resulta difícil percatarse de la necesidad que tienen los estudiantes de experimentar el éxito, tanto en el plano individual como en el social. Decidir sobre lo que alguien ha de aprender requiere autoridad, y estos profesores la tienen. Todas las escuelas reestructuradas de las que estoy hablando aquí son gestionadas por el profesorado por medio de diversos tipos de comités que abordan asuntos educativos, así como a través de unidades de trabajo («equipos y casas») con sus correspondientes grupos de estudiantes. Estas estructuras proporcionan medios para descubrir y resolver de modo sistemático los asuntos y problemas que van apareciendo.

Como señalan Mohrman y Wohlstetter (Mohrman, Wohlstetter *et al.*, 1994), el trabajo complejo, incierto y orientado al grupo suele hacerse mejor cuando los implicados en ese servicio también están directamente implicados en la planificación, la distribución de recursos y el control de su desarrollo. Esta idea contradice la opinión de Frederick Taylor, quien reclamaba que los planificadores y los ejecutores estuvieran separados, y que el trabajo debía regularse mediante directrices sumamente especificadas desde la jerarquía del sistema (véase el capítulo 2).

2.1. La gestión

Al ser intencionalmente pequeños estos centros reestructurados, cada uno de los profesores ha de participar en su gobierno. Están organizados para la toma democrática de decisiones, no para un gobierno representativo o de mera consulta. Ésta es una cuestión clave, crucial: todo el mundo tiene algo que decir y todo el mundo escucha lo que los

demás dicen. De este modo es posible la apropiación de la práctica y el desarrollo de ideas compartidas. Por contraste, en los grandes centros resulta difícil gestionar la participación efectiva y generalizada, pues utilizan formas de gobierno representativas como los consejos escolares de toma de decisiones, donde sólo está implicada una pequeña porción del profesorado, dejando al margen y, en ocasiones, usurpando las que otros habrían de tomar. (Lieberman, Darling-Hamonnd y Zuckerman, 1991). La participación democrática hace posible que las escuelas pequeñas realicen cambios que son bastante más que sólo cuantitativos, pues cuentan con el apoyo y el compromiso de todos los miembros del centro. Se necesitan decisiones así de democráticas para consolidar el cambio.

Las escuelas primarias y los institutos de secundaria asociados al Centro para la Colaboracion Educativa tienen sistemas de gobierno profundamente arraigados en todo el profesorado y en las demás personas de los centros. Funcionan en un contexto de valores y normas realmente compartidas (los doce principios antes mencionados), y se recurre a los mismos para la contratación de nuevos profesores, para elaborar sistemas de evaluación, pergeñar la revisión entre iguales, tomar decisiones sobre el currículum y establecer estándares para la evaluación de los estudiantes y también de los profesores, así como para establecer la propia política en materia de formación y desarrollo docente. Las normas y valores compartidos proporcionan la coherencia necesaria para que los centros que disponen de autonomía la ejerzan con responsabilidad. Ya que la mayoría de las escuelas públicas no suelen tener la oportunidad de trabajar con un conjunto de convicciones compartidas, éste habrá de ser el primer paso a dar para una toma compartida y democrática de decisiones.

La presencia del profesorado en el gobierno se da tanto a nivel del centro como en los equipos. Además de los consejos escolares, los profesores también participan en equipos y comités que facilitan la comunicación horizontal y vertical, asegurando así la participación en toda la organización. Estas estrategias maximizan la participación individual y mantienen además una perspectiva de escuela, lo que es importante y ha de ser considerado con atención en cualquier organización que se precie de participativa.

Las decisiones adoptadas por los equipos de enseñanza u otros grupos de trabajo, o bien se toman dentro de un marco establecido a nivel escolar (como una decisión que se refiera a las metas del currículum), o bien se devuelven al consejo para su aprobación final (como podría ser el caso de una que afecte a asuntos relativos a la contratación de personal). En la escuela secundaria de Central Park East se toman decisiones en cada una de sus divisiones y en el centro. Los comités escolares entrevistan y contratan al personal, planifican y aplican el desarrollo profesional, y gestionan otras tareas que son comunes a las preocupaciones de los equipos de cada *casa* y *división*. Por lo general, los

equipos más pequeños deciden sobre asuntos específicos, mientras que las decisiones generales sobre la política del centro corresponden a todo el personal. Esto da pie a que todos tengan la oportunidad de participar e influir en las decisiones finales, hace posible mantener la coherencia y la unidad de propósito en el trabajo. En la Academia Urbana, que es lo suficientemente pequeña como para funcionar como un único comité, los grupos específicos y equipos de trabajo utilizan criterios flexibles de adscripción, reduciendo de este modo un «espacio de territorialidad» que podría darse en el supuesto de que todo fuera más estático. Esta política de gobierno incrementa, a su vez, que las personas se formen perspectivas compartidas y aprendan unas de otras.

También los estudiantes y las familias se implican en el gobierno de los centros. Unos y otros se implican en la toma de decisiones de los cuatro centros a los que vengo aludiendo. En la Academia Urbana, en el Instituto Internacional de Queens y en el de Manhattan, los representantes de los estudiantes de cada grupo se reúnen habitualmente para discutir asuntos relativos a toda la escuela y para proponer recomendaciones. En algún caso, concretamente en la Academia Urbana, incluso los estudiantes tienen algo que decir en la contratación de nuevos profesores tras acudir a clases de prueba de los candidatos.

En los dos centros de Queens y Manhattan, cada profesor participa en alguno de los varios comités de toma de decisiones que se ocupan de la formación del profesorado, la gestión de recursos humanos y la contratación de nuevo personal, la evaluación entre iguales, el currículum o la participación y la atención a las familias. Un consejo coordinador integra a los administradores de la escuela, a representantes sindicales, al presidente de la asociación de estudiantes, y a un representante de cada uno de los equipos de profesores. Este modelo de participación facilita también la comunicación vertical y horizontal en todo el centro. Los profesores del Instituto Internacional de Queens piensan que esta democratización es una de las llaves para transformar la enseñanza en el aula: «Existe una relación entre el estilo de gestión de una escuela y el estilo de aprendizaje en el aula. Cuando el estilo de gestión es autoritario, el estilo de aprendizaje en el aula es autoritario y está centrado en el profesor. Cuando cambiamos el estilo de gestión en otro más democrático y colaborativo termina estimulando un modelo equivalente en las aulas y el aprendizaje» (Defazio y Hirschy 1993, citado en Darlig-Hamonnd, 1996, pp. 167-168). El contrato que se ofrece a cada profesor del Instituo Internacional de Manhattan expresa claramente su apuesta por un modelo de responsabilidad compartida en la toma de decisiones: «Creemos firmemente en la gestión basada en la escuela y en un modelo de gobierno del centro sustentado sobre la toma compartida de decisiones, lo cual supone que todo el profesorado cumpla lo convenido, y asuma responsabilidades respecto al quehacer escolar, sus resultados y prácticas cotidianas.»

2.2. Los equipos

Es preciso llamar la atención sobre el hecho de que las principales unidades de trabajo de los profesores en las escuelas reestructuradas están organizadas en torno a grupos de estudiantes y no tanto sobre asignaturas académicas, lo que marca una clara diferencia con lo que sucede en la organización departamental de los centros convencionales de secundaria. Al trabajar como un equipo, los profesores se hacen responsables del bienestar de los alumnos en lugar de limitarse sólo a impartir lecciones a estudiantes que van pasando por una cinta transportadora. Esta estructura en equipos permite una toma de decisiones descentralizada, que conduce a una mayor responsabilidad por el bienestar del estudiante y su aprendizaje, lo que representa una clara alternativa a la fragmentación de la enseñanza.

Una característica muy importante del diseño organizativo de la escuela secundaria de Central Park East es que todos los profesores pertenecen a dos tipos de equipo: uno se centra en un grupo de estudiantes y sus necesidades, y el otro en la planificación del currículum. En el primero, que está situado en cada una de las *casas*, un profesor de matemáticas y ciencias, otro de humanidades y un tutor encargado del aula de apoyo se hacen responsables de un mismo grupo de estudiantes durante dos años. Se reúnen siete horas a la semana para planificar. En el segundo, aprovechando tiempos en que los alumnos participan en actividades de servicio a la comunidad, los docentes de una misma disciplina se reúnen para planificar el currículum en las distintas casas y divisiones, una mañana por semana. La organización y el funcionamiento de estos dos equipos hace que los profesores trabajen sobre los estándares del aprendizaje y sobre los alumnos, y de ese modo se procura garantizar que la información se comparta de forma generalizada en todo el centro.

2.3. Toma de decisiones colectiva y evaluación entre iguales

Cada uno de los equipos constituidos en los centros tiene libertad sustantiva para el desarrollo del currículum, pero esta descentralización de la autoridad no significa que cada cual pueda ejercerla a título particular sin límites ni coordenadas. Más bien, los profesores disponen de un amplio margen de autonomía colectiva que, al mismo tiempo, se conjuga con una rendición de cuentas profesional y responsable. Las principales decisiones sobre el currículum las toman colectivamente los equipos, o también todo el centro, así como las que afectan a cómo ayudar a los estudiantes y evaluar su trabajo. Los profesores no pueden tomarlas aisladamente hasta tanto no se haya lle-

gado a un acuerdo. En Central Park East, por ejemplo, la evaluación de las carpetas de aprendizaje de los alumnos es algo así como un foro donde se construye, teniendo a la vista documentos de trabajo concretos, una visión colectiva. En la Academia Urbana, las dos reuniones mensuales de toda la escuela y las reuniones semanales del personal se utilizan para planificar el currículum, atender individualmente a los estudiantes y sus necesidades, examinar en qué medida la escuela va logrando sus propósitos, y compartir prácticas y problemas específicos del aula.

Los profesores entienden que en este tipo de prácticas ceden una parte de su autonomía individual al grupo, pero de ese modo se logra una retroalimentación colegiada y se crean mayores posibilidades de éxito escolar para los alumnos. Como dice un profesor del Instituto Internacional de Manhattan: «[Mis colegas y yo] hemos tenido que trabajar juntos sobre el currículum, tener en cuenta el trabajo de los demás, esforzarnos en estar más coordinados, y eso comporta una cierta pérdida de libertad; pero creo que se compensa porque permite superar el aislamiento y compartir la información con otros. De este modo se produce el crecimiento; aquí no te puedes esconder. En alguna medida es duro, sobre todo al principio, aunque, a la postre, es positivo para cada uno.»

Al igual que en el centro de Manhattan, en el de Queens todos los miembros del claustro participan en comités de evaluación entre iguales. Todos observan las prácticas de aulas de los demás, y todos, a su vez, son observados. También los docentes elaboran carpetas en las que se documenta y someten a escrutinio público su trabajo, de forma que ha lugar a conocer y comentar las prácticas de unos y otros como una forma de evaluación de la enseñanza entre iguales, que puede adquirir, en ocasiones, la forma de escritos o comentarios. El centro financia cursos, congresos, jornadas y otras formas de desarrollo profesional destinados a mejorar la enseñanza en ámbitos concretos. Los comités de evaluación del profesorado pueden recomendar la continuidad en el puesto de trabajo o, si es preciso, tomar decisiones sobre el despido de algún profesor en particular. Este asunto es, ciertamente, delicado, y por eso se acomete de forma seria y rigurosa, pues no se trata de una decisión meramente administrativa. No todos los profesores tienen garantizada sin más la permanencia en el centro. En el centro de Manhattan, el equipo directivo en su conjunto también evalúa al profesorado, y, con carácter anual, los docentes, a su vez, tienen la oportunidad de evaluar la actuación del director. Esta serie de actuaciones persigue incrementar el conocimiento y la información entre los individuos y los equipos, y de este modo se activa y ejerce una forma particular de rendición de cuentas dentro del centro.

2.4. El conocimiento y la información compartida

Para tomar decisiones de manera responsable, los trabajadores de cualquier organización han de disponer de un flujo constante de información sobre su trabajo y resultados, así como oportunidades sistemáticas de ir mejorando su conocimiento y desempeño. Al menos cinco aspectos de estos centros propician las descentralización de la información y simultáneamente la construcción de conocimiento social compartido.

En primer lugar, la *planificación y* la *enseñanza en equipo* permite a los profesores compartir conocimientos entre sí. Las estructuras de trabajo dispuestas hacen posible la redistribución del conocimiento experto disponible en la medida en que los docentes cubren recíprocamente carencias particulares compartiendo ideas y experiencias. Los miembros de los equipos se ayudan mutuamente a planificar el trabajo de aula, y el grupo sirve como caja de resonancia de sus ideas, tanto disciplinares como propiamente didácticas. En un modelo interdisciplinar de enseñanza como éste, los profesores tienen la ocasión de incrementar su conocimiento experto en materias sobre las que tienen menor formación y experiencia. Mediante la planificación en equipo, los profesores más experimentados en sociales y humanidades ayudan a los más preparados en lengua inglesa, y viceversa. Los de matemáticas y ciencias realizan este mismo tipo de intercambios. Se tiene en cuenta la contribución a la distribución del conocimiento experto, tanto en las decisiones de contratación como en las que se refieren a la constitución de los equipos docentes.

De manera similar, los centros de algunos países europeos también preparan a sus profesores para que enseñen de forma regular más de una asignatura y organice su trabajo en equipos, pues consideran que una decisión como ésta facilita a los alumnos el aprendizaje de cada materia y sus relaciones con las demás. Sin embargo, este tipo de oportunidades de ampliar el conocimiento compartido no se encuentra en las escuelas de secundaria tradicionales de EE.UU. Incluso, aunque más de un tercio de todos los profesores enseñan varias materias ajenas a su especialización (Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América, 1996), su trabajo no cuenta con el apoyo de un equipo de planificación que les ayude a expandir sus conocimientos y competencias.

Mientras que los equipos que trabajan conjuntamente sobre el currículum les permite a los profesores compartir el conocimiento disciplinar, los equipos de cada una de las *casas* son un espacio propicio para llevar a cabo una enseñanza mejor coordinada. Así, por ejemplo, los profesores de humanidades y los de matemáticas y ciencias pueden trabajar juntos estudiando nociones de geometría de pirámides dentro de una unidad sobre la civilización maya; por su par-

te, los tutores, a su vez, pueden compartir fácilmente información sobre cuestiones personales y el progreso académico de los estudiantes en las reuniones del equipo, sin tener que perseguir a siete u ocho profesores diferentes con horarios distintos, como sucedería en una escuela secundaria tradicional.

En segundo término, *las estructuras para la planificación, comunicación y toma de decisiones integradas por profesores de diferentes grupos* forman una red de comunicación horizontal en todo el centro. La planificación y el aprendizaje entre distintos grupos tienen lugar en reuniones de todo el profesorado de la escuela (al menos una vez por semana), en la gestión compartida, y en sesiones de evaluación en las que, como antes se indicó, diversos comités valoran las muestras y carpetas del trabajo escolar de los alumnos.

La *formación del profesorado* es la tercera de las características. Ocurre dentro del horario de trabajo y está directamente vinculada a innovaciones que van sugiendo y por medio de las que los docentes van adquiriendo ideas y capacidades para acometer conjuntamente nuevas prácticas. Utilizando un enfoque como éste, los profesores de Central Park East han logrado aprender bastante sobre sus alumnos, la enseñanza y el aprendizaje, trabajando intensamente sobre la elaboración y revisión de las carpetas de aprendizaje de los alumnos, y han sido capaces de vincular esta actividad con su desarrollo profesional, teniendo en cuenta además los juicios y apreciaciones de evaluadores externos, que también revisan esos mismos documentos. Y, asimismo, cuando han realizado una evaluación conjunta de sus propios materiales para la enseñanza y prácticas de aula han tenido excelentes ocasiones de percatarse de lo que supone el aprendizaje profesional centrado en la reflexión sobre la práctica. Al descubrir las ventajas que aporta el elaborar documentos de trabajo y reflexionar sobre los mismos decidieron utilizar la misma estrategia con los alumnos, quienes, además de elaborar sus carpetas de aprendizaje, también empezaron a realizar sobre las mismas sus correspondientes revisiones entre iguales.

En cuarto lugar, los centros comparten de forma regular *información rica en detalles sobre los estudiantes, las familias y los trabajos de aula* a través de recursos como fichas que incluyen registros narrativos, carpetas del aprendizaje de los estudiantes y profesores, diarios de clase y periódicos escolares, o actas de reuniones. En múltiples lugares del centro puede encontrarse información sobre lo que los profesores hacen y cómo trabajan. Todo ello es bastante diferente de lo que suele ocurrir en los centros tradicionales, donde la comunicación trata habitualmente de asuntos gerenciales y procedimientos (horarios de los autobuses, fechas de reuniones, nuevas orientaciones), o consideran datos bastante limitados del aprendizaje (calificaciones, puntuaciones de los tests) en lugar de muestras concretas y más ricas del tra-

bajo de los estudiantes o del quehacer del profesorado. Y, como es bien sabido, la comunicación suele gestionarse desde arriba y no tanto a través de una red repleta de diálogos entre profesores, estudiantes y familias.

Finalmente, el *compartir públicamente muestras documentales del trabajo de los estudiantes* ayuda a clarificar qué es lo que realmente valora el centro y qué están logrando los estudiantes. Y no sólo se exhiben los trabajos y producciones de los alumnos, sino que los profesores diseñan conjuntamente la evaluación y la aplican a sus grupos de alumnos y a los de los demás. Estas prácticas son una forma de propagación del conocimiento sobre el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza. Como quiera que de este modo son los propios docentes los encargados de valorar los trabajos escolares y el rendimiento, aprenden mucho más sobre cómo van las cosas que cuando se limitan tan sólo a comprobar los resultados de tests estandarizados. Y, desde luego, cuando también tienen la oportunidad de observar los trabajos de los alumnos de otros colegas, se les abre una nueva ventana que les permite hacerse una idea del currículum y las estrategias de enseñanza que se utilizan en otras aulas.

También suelen estar disponibles otros datos que figuran en los expedientes de los alumnos. En el Instituto Internacional, por ejemplo, cada miembro del claustro tiene acceso a toda la información existente sobre el rendimiento y comportamiento de todos los estudiantes. Así, cada equipo puede conocer las tasas de aprobados de cada materia, las puntuaciones en los Tests de Competencia Regents, que son instrumentos estatales de evaluación del rendimiento, así como índices de asistencia a clase, sanciones, expulsiones, tasas de admisión a las universidades, tasas de abandono, y otros indicadores del progreso de los estudiantes y el funcionamiento del centro. Los datos están organizados por clases y equipos, y cuando se juzga pertinente se incluyen en un informe de evaluación al final de cada año.

El hecho de compartir información sobre lo que aprenden los estudiantes puede inducir una práctica de rendición de cuentas que va acompañada de la asunción de responsabilidades y actuaciones consecuentes. Así, por ejemplo, uno de los equipos de profesores del Instituto Internacional se percató de que sus alumnos habían presentado más trabajos sin terminar que los de otros grupos al finalizar un ciclo. Como reacción a este dato, decidieron redistribuir su propio tiempo para cumplir funciones especiales de apoyo destinadas a ayudar a los alumnos a completar bien sus trabajos de modo que pudieran aprobar (Ancess, 1995).

Hay que añadir, asimismo, que el proceso de evaluar el rendimiento con otros colegas tiende a incrementar el aprendizaje de cada profesor, no sólo sobre los estudiantes, sino también sobre la enseñanza y el aprendizaje en general (Darling-Hammond y Ancess, 1994). Esta actividad agudiza su capacidad de reflexionar sobre el currículum, com-

prender mejor los procesos que son necesarios para alcanzar resultados de alta calidad, y descubrir aquellas estrategias que puedan contribuir a que los estudiantes logren los estándares implícitos en tareas y aprendizajes complejos.

3. Los incentivos de los profesores y de los estudiantes

Las escuelas tradicionales proporcionan pocos incentivos capaces de sostener los esfuerzos que han de hacer los profesores para conocer a fondo las necesidades de sus estudiantes. Tampoco, para buscar y hallar las respuestas necesarias a los problemas más difíciles de la enseñanza y el aprendizaje, o para implicarse de lleno en que todos sus alumnos logren altas cotas de aprendizaje, pues esta meta resulta particularmente arriesgada en la educación hoy y sólo puede ser el fruto de un trabajo intenso. Los sistemas de incentivos vigentes en una escuela burocrática inducen, más bien, a despersonalizar y estandarizar la instrucción, así como a manejar de la forma más confortable posible grandes cantidades de estudiantes en cortos períodos de tiempo. También impelen a utilizar estrategias pedagógicas simplistas y muchas veces rutinarias. Les incita, igualmente, a eludir siempre que se pueda a los estudiantes más necesitados, ya sea optando a trabajar con los de niveles superiores, o buscando traslados a centros más atractivos conforme van ganado en antigüedad y categoría. Las centros que acogen a estudiantes pertenecientes a minorías o a niveles sociales y económicos desfavorecidos tienden a convertirse de este modo en ambientes fuertemente sancionados y casi percibidos como un castigo profesional.

En el mundo de la educación, al profesorado que enseña a estudiantes de niveles altos, o que trabaja en centros cuya mayoría de grupos incluyen a alumnos aventajados, educativa o económicamente hablando, se le confiere mayor renocimiento y estatus. Por ello, los profesores noveles y los que tienen menos capacidad suelen recibir el encargo de trabajar con los estudiantes que necesitan una ayuda muy considerable para aprender bien. Por añadidura, también este tipo de estudiantes y sus profesores reciben menos recursos tanto a nivel de aula como de centro (Darling-Hammond, 1995). A diferencia de otras profesiones donde los más capaces adquieren estatus y reconocimiento al trabajar en los problemas mas difíciles, la enseñanza se empeña en conferir más ventajas a quienes, curiosamente, se ocupan de los casos más fáciles. Más aún, aquellos que optan por abandonar las aulas logran mayores incentivos económicos que si permanecen en la enseñanza. Trabajar en la administración educativa está mejor remunerado que seguir haciéndolo como profesor. Los suplementos salariales que corresponden a la carrera docente y al desarrollo pro-

fesional alcanzan su tope cuando el profesorado ha alcanzado un cierto nivel de educación y de experiencia. De ese modo, al trabajar en los centros apenas se dispone de tiempo para el desarrollo profesional, y son escasos los motivos para persistir en la propia mejora y acometer cambios importantes en la práctica.

En los centros a los que vengo refiriéndome funciona un conjunto muy diferente de incentivos intrínsecos y extrínsecos, así como apoyos al profesorado y a los alumnos.

3.1. Los incentivos de los profesores

Los profesores de los centros reestructurados señalan reiteradamente que las recompensas intrínsecas que se derivan de su éxito con los estudiantes son el factor más poderoso para mantenerles entregados al trabajo intensivo, a la transformación de su práctica pedagógica y a implicarse en el cambio de sus organizaciones escolares. Este tipo de explicaciones está bastante de acuerdo con los resultados de varias décadas de investigación en la que se ha subrayado precisamente que la oportunidad para sentirse eficiente es el motivo particular más poderoso para entrar y permanecer en la enseñanza, así como para el compromiso y el esfuerzo (Rosenholtz, 1987). Una serie de recompensas específicas adquieren en estos centros el carácter de incentivos intrínsecos.

3.2. El trabajo con un número más reducido de alumnos

El trabajar con menos estudiantes facilita una mayor personalización, incrementa la posibilidad de que los profesores tengan más éxitos con ellos y éste, ciertamente, es un incentivo clave para los profesores que enseñan en los centros reestructurados. En los cuatro aquí descritos, los profesores trabajan con un mínimo de treinta y seis estudiantes a la vez, y nunca con más de setenta y cinco, lo que es la mitad o menos de lo que ocurre en otros casos. Las condiciones contractuales de los profesores que trabajan en centros asociados a la Coalición de Colaboración Educativa (CCE) dan muestras fehacientes del empeño en crear incentivos en esta materia. En ellas, entre otras cosas, se establece: «A cambio de un tamaño menor del aula y de los grupos de estudiantes asignados a los profesores, éstos habrán de trabajar con sus alumnos en las aulas, en grupos *familia,* clubes, equipos, tutorías, seminarios, proyectos, así como en tareas destinadas a la orientación individual de los mismos [...] Se espera de todo el claustro que, en tanto que miembros del equipo docente y como tutores, mantengan a las familias informadas del trabajo de los estudiantes, de su progresos y otros asuntos de interés.»

Cuando estas relaciones más personalizadas van acompañadas de un éxito mayor en el aprendizaje de sus estudiantes, los profesores asumen que reciben una doble recompensa por su trabajo.

3.3. Disponibilidad de tiempo para el trabajo conjunto

El tiempo que el profesorado necesita para desempeñar estas nuevas tareas y responsabilidades forma parte del horario habitual de la escuela. Cada centro lo hace de manera diferente, pero, sea como fuere, mediante la organización del horario y una programación creativa del trabajo de los alumnos, se las arrega para disponer sesiones de varias horas para que el profesorado realice actividades conjuntas de formación y desarrollo profesional, así como destinadas a la gestión del centro. En algunos casos, el profesorado, como ya dijimos, dispone para ello de media jornada semanal aprovechando la participación de los alumnos en actividades de servicio a la comunidad. Algunos días los estudiantes comienzan y acaban más temprano las sesiones de clase, y de este modo también se libera un tiempo destinado a las reuniones del profesorado. En el Instituto Internacional, un período de tiempo que los alumnos dedican a participar en clubes permite asignar toda una tarde por semana a actividades de formación del profesorado. Se emplea para actividades de aprendizaje e innovación, así como para tomar conjuntamente decisiones, y no para la asistencia a cursos ni la transmisión de directrices, que es lo que normalmente suele absorber la mayor parte de las reuniones de los claustros docentes.

3.4. Oportunidades para la innovación y apropiación

Los profesores, en estos centros, se sienten comprometidos con los mismos y con los procesos de cambio, porque valoran positivamente su papel protagonista en la generación de innovaciones en las que participan y consideran como propias. Han ido desarrollando, así, mayor autonomía sobre la base de un consenso en torno a la idea de que hay que trabajar conjuntamente. Aunque operan en el marco de un conjunto de parámetros acordados, disponen de oportunidades explícitas de decidir sobre sus prácticas docentes e influir sobre el quehacer y la orientación de todo el centro. Estas oportunidades constituyen otra fuente de incentivos que justifican su dedicación y esfuerzos.

El vicedirector del centro, Paul Schwarz, señala que «en el Central Park East, los profesores se sienten como si fueran dueños del centro debido a su estructura de gobierno. No les importa el tiempo extra que tienen que dedicarle, porque es invertir en ellos mismos. Es similar a lo que siente el propietario de una bodega cuando asea los

estantes y barre el suelo, por contraposición a lo que puede sentir el trabajador del McDonald's». Y muchos miembros del claustro confirman este punto de vista. Se ve que hablan con entusiasmo al referirse a su trabajo, en el que se sienten implicados, o a los cambios que están acometiendo, y no los califican como tareas rutinarias que se sienten obligados a realizar. Aquellos que trabajaron con anterioridad en centros tradicionales de secundaria suelen relatar que esto les ha hecho como renacer, cargarse de nuevas energías y sentirse como renovados, merced a las oportunidades vinculadas al hecho de trabajar en un ambiente que les estimula y capacita para ser no sólo más eficaces sino también más creativos.

El mayor control que el profesorado tiene sobre su propio trabajo, y su participación en la toma de decisiones, son incentivos poderosos para permanecer en los centros y en la profesión, así como para persistir en dinámicas permanentes de mejora. La psicología de la acción positiva —actuar por sí mismo en lugar de esperar a ser movido por otros— es importante para lograr la autoeficacia y motivar el esfuerzo intencional.

3.5. Reconocer los intereses individuales y el liderazgo

En lugar de operar sobre una estructura de promoción jerárquica en la carrera profesional, según la cual, aquellos docentes que quieran participar en otras actividades se ven obligados a abandonar la enseñanza y las aulas, todos estos centros ofrecen a sus profesores una variedad tal de tareas que les permite utilizar y desarrollar sus talentos individuales de forma satisfactoria. Por ejemplo, los profesores pueden participar en proyectos de investigación, o desarrollar programas y proyectos que pueden ir desde la utilización del vídeo o el ordenador a aplicaciones de la matemática a técnicas de construcción de modelos.

Se reconoce el conocimiento experto de los profesores, y se les anima a dirigir e influir sobre iniciativas curriculares a través de proyectos educativos que respondan a sus propios intereses. También encuentran oportunidades de ejercer el liderazgo en los numerosos comités y equipos de sus centros y equipos. A veces, algunas tareas de liderazgo se compensan con gratificaciones modestas o con tiempo extra. Otras, simplemente encuentran como recompensa el aprecio de los colegas y el propio sentido de la eficacia. Se estimula expresamente que los profesores asuman un liderazgo profesional, que presenten comunicaciones en congresos y creen grupos de trabajo, o a compartir sus conocimientos y capacidades con otros centros y claustros de la red de la Coalición para la Colaboración Educativa. Siempre que es posible se establecen sistemas de ayuda o becas para pro-

mover el trabajo de desarrollo profesional en el que se impliquen los docentes, sea dentro de sus propios centros o sea también con otros claustros interesados en el aprendizaje, las estrategias del currículum o la evaluación que están llevando a cabo.

Bastantes profesores de estos centros los han dejado para fundar otros nuevos y similares en la ciudad de Nueva York. Asumen un reto como éste siendo conscientes de que van a ser apoyados por una red colegiada que les ayudará a aprender y a resolver problemas que puedan ir surgiendo en su nuevo empeño.

3.6. La elaboración de los estándares del aprendizaje y la evaluación desde dentro

El potencial enorme que tiene la definición de los estándares por el propio centro y las estrategias de evaluación acordes con los mismos, y particularmente la política de puertas abiertas al respecto, radica en que cada centro tiene la ocasión de traducir sus ideales valiosos en ejemplos concretos, proporcionar oportunidades de reconocer y celebrar el trabajo de los estudiantes y de los profesores, y hacer explícitas las áreas a las que, cuando sea procedente, hay que dedicar mayores esfuerzos. Para un claustro, el que un proceso como ése sea público representa un buen incentivo para preparar a los estudiantes de forma que tengan éxito. Otro adicional, y no menos importante, es el que se deriva del sentimiento de gratificación asociado al aprendizaje de calidad de los propios alumnos.

Los procesos de autoevaluación del centro y de los mismos profesores también suponen una fuente fructífera de incentivos. Cuando cada profesor evalúa su trabajo, así como el de los demás colegas, no sólo amplía su conocimiento sobre la enseñanza y construye con los otros estándares lo que debe ser una buena práctica docente, sino que también contribuye a crear un clima de presión positiva desde dentro, en el sentido de entender la enseñanza como una actividad pública, sobre la que se puede y debe conversar de forma regular.

3.7. Los incentivos de los estudiantes

Los estudiantes hablan de los incentivos que representa para ellos la atención personal que se les presta y el tener metas claras que alcanzar, así como los apoyos que garantizan su éxito escolar. Están directamente asociados a la recomposición de las estructuras de trabajo que les proporcionan más tiempo de relación personal con sus profesores y que éstos les presten la atención necesaria.

3.8. Los estándares del aprendizaje y los apoyos

Utilizar los estándares académicos como incentivos en vez de como barreras infranqueables es, desde luego, un asunto delicado. Una combinación del altos estándares y de apoyo elevado es esencial para lograr la motivación necesaria que lleva al éxito. Los estándares conllevan sus propias reglas de juego: los estudiantes no se pueden graduar hasta alcanzar como mínimo una calificación de aprobado en todas las pruebas de evaluación, y los comités de promoción garantizan que los estándares se apliquen como es debido y, llegado el caso, exigir el trabajo adicional que sea preciso para lograrlos. Especialmente en los primeros años de este sistema de promoción, bastantes estudiantes del centro de secundaria Central Park East no consiguieron la promoción, y por ello tuvieron que trabajar todo el verano, y en ocasiones parte del curso siguiente, para satisfacer los estándares estipulados. Simultáneamente, se les proporcionaron los apoyos necesarios: los profesores continuaron trabajando con ellos intensivamente hasta que estuvieron en condiciones de pasar. De no haber tomado esta medida complementaria, los estándares se habrían convertido en un instrumento de disuasión para seguir, o quizás hasta de invitación a abandonar el centro.

Un antiguo profesor de este instituto, Jill Herman, que es ahora el director de uno nuevo, señalaba que en ocasiones la metáfora de «el profesor-orientador» sería más pertinente cambiarla por la de «el profesor-gruñón». «He tenido chicos que venían y decían: "Mira, Jill, grítame. Oblígame a sentarme. Quiero que te asegures de que acabo bien esto"» (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995, p. 55). Los estudiantes con frecuencia comentaban la disponibilidad de sus profesores y su deseo de contribuir a su éxito. Como dijo uno con mucho aprecio hacia su tutora: «Ella me pincha; me da tareas y tengo que hacerlas. Y, si no entiendo algo, sé que está ahí; solos ella y yo; me explicará lo que necesite cara a cara.»

3.9. La atención y el cuidado personal

Como Nancy Jachim, una profesora de la Academia Urbana, ha dicho, la escuela tiene ante sí el reto de equilibrar los conflictos que surgen de una política que tiene dos caras no siempre fáciles de conciliar: la atención y el cuidado personal de los alumnos y el mantenimiento del rigor académico; procurar que ambas se refuercen entre sí, todavía es, si cabe, un desafío mayor. «La prioridad del profesor es el currículum; los estudiantes, por su parte, tienen una diferente. Si el profesor logra conectar con los alumnos, seguramente éstos aceptarán los valores de la escuela, y los realizarán. Una de las prioridades de los estu-

diantes es conservar la experiencia familiar —recibir cariño, cuidado, relación personal—. [Nuestros] estudiantes necesitan cuidado y atención. No pueden alcanzar el éxito sin perseguirlo ardientemente» (Darling-Hammond, 1996, p. 183).

En todos estos centros, los estudiantes relatan una y otra vez hasta qué extremos es para ellos fundamental que alguien se preocupe seriamente de ellos: la atención que reciben y la tenacidad con la que los profesores se preocupan de su futuro —llevándoles de excursión a los campus universitarios, preparándoles para las pruebas, reuniéndose con sus padres— son los incentivos que garantizan la entrega y el trabajo duro. Debido a que las escuelas están estructuradas para permitir que los profesores se preocupen de manera efectiva de los estudiantes, éstos acrecientan su confianza, y comienzan a creer que el logro de las metas escolares tiene su propia incidencia en el éxito en la vida. Esta fe contribuye por lo tanto a recargar de energía el esfuerzo que los profesores necesitan de los estudiantes para que ocurra el aprendizaje.

3.10. Los vínculos entre la escuela y el hogar

Otro conjunto de incentivos de los estudiantes surgen de los vínculos estrechos que se forjan entre los profesores y las familias; permiten a unos y otras comprender mejor la experiencia de los estudiantes, así como crear incentivos de refuerzo mutuo en la casa y en el centro. Ya que los tutores se reúnen con las familias varias veces al año, es fácil identificar las necesidades y ayudas convenientes, ponerlas a punto y, así, hacer frente a los problemas antes de que se conviertan en crisis. En ocasiones, algunas soluciones que pudieran ser deseables han de esperar, pues puede suceder que sus dificultades académicas estén provocadas por trabajos que han de realizar tras su jornada escolar, como, por ejemplo, tener que asumir la responsabilidad de cuidar a los hermanos pequeños en casa. En otras, el intercambio de información facilita que las familias y profesores reconozcan los esfuerzos de los estudiantes y trabajen con ellos para conseguir los fines perseguidos. Cuando los profesores garantizan el interés y la implicación de los padres se produce la sinergia de los incentivos del estudiante.

Los vínculos fuertes entre familias y profesores también son importantes para trazar un puente en el amplio golfo cultural que en ocasiones separa las escuelas de EE.UU. como instituciones eurocéntricas, de las comunidades minoritarias que sufren una historia plagada de exclusiones (Ogbu, 1992; Comer, 1988). Encontrar un espacio común con las familias puede reducir los conflictos culturales que emanan de estructuras de incentivos psicológicamente opuestas a los ojos de los estudiantes. Los Institutos Internacionales de Queens y Manhattan tra-

bajan de forma especialmente intensa en esta tarea; convocan a las familias con frecuencia, realizando escuelas de padres, entre otras cosas para enseñarles inglés, abordan asuntos de inmigración, cumplimentan solicitudes de admisión a las universidades, publican folletos y circulares en distintos lenguajes, o traen a las renuniones traductores que faciliten la comunicación. No es sorprendente, por lo tanto, que las familias se muestren agradecidas al comprobar que los profesores «se preocupan» de sus hijos, se reúnen con ellas y las llaman para luchar contra el fracaso escolar de sus hijos e hijas.

Algunos estudiantes tienen familias ausentes, por enfermedad o también porque no es fácil acceder a ellas. Otros viven en condiciones de tutela, con otros familiares o, incluso, hasta por su propia cuenta. En estas circunstancias, el profesorado intenta conectar con otros apoyos o contactos del entorno, o sus tutores. Y, si como puede ocurrir en casos extremos, ni siquera eso es posible, los profesores y directores de los centros asumen ellos mismos estas funciones. Existe un compromiso radical de garantizar que ningún estudiante haga frente a la escuela y a su adolescencia desde la soledad, sin apoyos.

3.11. Elección, participación y autonomía

Todos los centros descritos aquí, al ser opciones alternativas, son organizaciones educativas de libre elección. Pero, y esto nos parece crucial, ninguno de ellos utiliza la libre elección como un recurso para seleccionar a los mejores alumnos de entre los que solicitan matricularse. Es más, algunos utilizan precisamente este criterio de acoger a aquellos que han fracasado en otros centros. Todos persiguen de manera explícita educar a una población estudiantil diversa, étnica, económica y educativamente hablando. Dan preferencia, en primer lugar, a los niños de barriadas de extrema pobreza y, de este modo, aceptan a estudiantes con dificultades que necesitan su apoyo, en lugar de estudiantes de éxito que no lo necesitan. Sin embargo, la elección es importante para el éxito de las escuelas. Les permite arriesgarse educativamente, ya que las familias de los alumnos las han elegido precisamente por su educación y organización no tradicional. Éste es otro motivo que ayuda a crear vínculos fuertes entre los estudiantes, sus familias y los centros.

Como nos dice Deborah Meier, la fundadora de Central Park East, «trabajamos más duro allí donde convergen nuestras lealtades, y donde creemos que tenemos algo de poder, aunque sólo sea el de realizar algún movimiento. [La elección] crea las condiciones que refuerzan el sentido de pertenencia a una comunidad, una cualidad que las familias, los profesores y los jóvenes suelen echar de menos en muchos de los ámbitos de su vida hoy en día» (1995, p. 101). El acto de elegir de-

sencadena una nueva dinámica relacional dentro del centro, de modo que la variable fundamental es la libre elección y no la coerción.

El principio de elección también vertebra el currículum escolar. Los alumnos disponen de ocasiones para elegir los temas de los proyectos que llevarán a cabo, disfrutar de períodos de tiempo que dedican a sus ámbitos preferentes de interés y seleccionar algunas materias optativas. Los estudiantes participan en la conformación de su propio aprendizaje participando en entrevistas con sus familias y profesores, en el proceso de elaboración del currículum, en decisiones de aula y también en el gobierno del centro. No es raro que los visitantes de estos centros sean recibidos por los alumnos, y que éstos participen en grupos que representen al centro en reuniones, congresos o jornadas. Los estudiantes participan, como ya se dijo, en las sesiones de evaluación de las carpetas de aprendizaje de sus compañeros, en los comités que han de decidir sobre la promoción, así como en los procesos de autoevaluación del centro. Para ayudarles a madurar necesitan autonomía y sentido de pertenencia; el ambiente escolar debe proporcionar la oportunidad de ser escuchados y ser tomados en serio, pues ése es uno de sus principales incentivos.

Finalmente, la mayor parte del trabajo que realizan los alumnos es intrínsecamente interesante, y otro tanto lo es la oportunidad de demostrar su capacidad en exposiciones públicas ante las familias, los profesores del centro y otros agentes externos. También esto es un factor muy motivador. El trabajo exigente y el reconocimiento de su logro funciona, así, como un incentivo. Como decía un miembro de la primera promoción de Central Park East, «este ambiente nos plantea estándares más exigentes. Nos permite estar orgullosos, tener la cabeza bien alta. Nos hace mirarnos a nosotros mismos en el espejo y sentirnos orgullosos de nuestros logros» (Darling-Hammond, 1996, p. 185).

Los incentivos y las estructuras que se hacen eco de las necesidades de atención de los estudiantes, y que participan en la conformación de su propio trabajo, son tan importantes como aquellas otras que responden a las necesidades de conocimiento de los profesores, de información y autoridad en la gestión de su trabajo. Aplicar las ideas directrices de organizaciones de alto compromiso y rendimiento a los centros escolares puede resultar muy provechoso, sobre todo si lleva a pensar en los alumnos y en los profesores como colaboradores que conjuntamente se proponen la búsqueda de una enseñanza ambiciosa y un aprendizaje poderoso.

CAPÍTULO 6

DOTAR A LOS CENTROS DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

> Es un hecho que uno de los principales factores que ahondan el abismo entre las metas educativas y los logros reales ha sido la definición de que han sido objeto los recursos. Hay un universo de alternativas que pueden ser consideradas y, si no lo encaramos, se debe, en gran medida, a que no tenemos bien resuelta la pregunta de quién debería estar en un aula.
>
> SEYMOUR SARASON, *La cultura de la escuela y el problema del cambio*, 1982, pp. 275, 284

Los centros descritos en el capítulo anterior crean un ambiente para la enseñanza y el aprendizaje que sería envidiable por la mayoría de profesores, alumnos y familias. El tamaño de los grupos de clase es reducido; la labor de los profesores se desarrolla con una dedicación mayor y un número más reducido de alumnos durante períodos de tiempo más prolongados; los alumnos conocen bien a sus profesores, a los que pueden acudir con sus problemas y éxitos; las familias hablan y se reúnen frecuentemente con los profesores; éstos cuentan con amplios espacios de tiempo semanal para planificar con sus compañeros, preparar el currículum, tomar decisiones, hacer observación mutua y trabajar con los alumnos y sus familias. Como consecuencia de esta personalización, los centros son más seguros, están más insertos en la comunidad y tienen más éxito en proporcionar los apoyos cognitivos, sociales y emocionales que los alumnos precisan para el aprendizaje.

¿Pero cómo pueden esos centros permitirse hacer tales cosas? ¿Acaso, en comparación con otros, no comportan un mayor coste, superior a lo que nuestro pueblo estaría dispuesto a gastar? ¿No está este tipo de educación sencillamente fuera del alcance de la mayoría de nuestras comunidades? La respuesta a estos interrogantes sería afirmativa, si los centros trataran de mantener las estructuras existentes, así como limitarse, sin más, a disponer más tiempos para el profesorado y reducir el tamaño de las clases. Ahora bien, debido a que

están diseñados a partir de premisas diferentes, los centros reestructurados en los términos aquí descritos no entrañan un coste mayor que los tradicionales.

Así, por ejemplo, en los centros de la ciudad de Nueva York que han vivido este proceso, lo normal es que los gastos totales por alumno sean equivalentes a los de los grandes centros de carácter comprehensivo. Ello es así por varias razones. En primer lugar, estos últimos centros contratan a una mayor cantidad, tanto de personal directivo (más caro que el personal docente), como de personal auxiliar que se ocupa de trámites burocráticos. Un estudio ha puesto de manifiesto que, en comparación con los centros alternativos de tamaño reducido, los grandes institutos emplean en el personal dedicado a tareas de supervisión y administración casi el doble de presupuesto que aquéllos (Public Education Association, 1992). Los centros tradicionales también reciben un volumen mayor de financiación especial, en concepto de programas de educación especial, educación compensatoria y educación bilingüe. Se debe, al menos en parte, a que, en comparación con los centros alternativos, que pueden contar con una población similar de alumnos, aquéllos seleccionan a más alumnos como potenciales beneficiarios de dichos programas y los atienden en entornos escolares segregados. Los centros más grandes y tradicionales suelen acoger ciertos programas que, por satisfacer algunas condiciones establecidas, les permiten solicitar financiación complementaria para la formación profesional u otras modalidades de financiación federal. Más aún, debido a que suelen manifestar índices superiores de violencia y vandalismo, tienen muchos más gastos en conceptos extraordinarios (agentes de seguridad, detectores de metales, mantenimiento) que aquellos centros que son más pequeños (Public Education Association, 1992).

Hay que añadir, por lo demás, que las altas tasas de absentismo y abandonos de muchos centros urbanos de Nueva York les dejan con muchos menos alumnos que los que corresponden, de hecho, a los recursos que les son transferidos. No es extraño encontrar centros a los que asista sólo el 60 o el 70 % de los alumnos, y en los que sólo la mitad consigue la titulación. De tener que calcular los costes por graduado, la mayoría de ellos tendrían un coste por alumno que, como mínimo, doblaría el de los centros alternativos, que son en términos generales mucho más eficaces.

Los centros reestructurados funcionan de forma diferente, prestando más atención, no al aparato administrativo o a los especialistas no docentes situados en la periferia de las aulas, sino a la enseñanza directa y a las relaciones entre profesores y alumnos. Emplean sus recursos (tiempo, personal y dinero) de modo más fructífero y eficaz que los grandes centros tradicionales.

Lo que resta de capítulo muestra detalladamente cómo las actuales prácticas de dotación de personal que caracterizan a la mayoría de los

centros tienen en su rigen una serie de presupuestos sobre la eficiencia y la eficacia que son insostenibles. Los datos provenientes, tanto de otros países como de centros reestructurados, ponen de manifiesto sistemas alternativos de asignación de personal, que no comportarían un mayor coste que el habitual, y que generarían ambientes de aprendizaje con mucho más éxito. En la última parte del capítulo me ocupo de los cambios políticos específicos que habrían de introducirse en las políticas vigentes de asignación de profesorado, y que los centros alternativos y reestructurados ya están emprendiendo en beneficio de sus alumnos y profesores.

1. La asignación de recursos dentro de los centros

Para entender de qué modo se emplean los recursos disponibles, mis colegas y yo estudiamos un instituto de educación secundaria comprehensiva en la ciudad de Nueva York, que tenía unos tres mil trescientos ochenta alumnos, un instituto de la periferia que contaba con unos mil seiscientos, y varios institutos de tamaño más reducido que estaban vinculados al Centro para la Colaboración Educativa.[1] También revisamos algunas investigaciones disponibles realizadas con centros de educación primaria, precisamente a fin de examinar el uso que se hacía de los recursos en diferentes modelos organizativos. Descubrimos que hay, al menos, tres principios organizativos, similares a los identificados en empresas con un alto nivel de productividad, y también están presentes en la asignación de recursos en los centros de alta calidad educativa.

En primer término, la eliminación del criterio taylorista que lleva a establecer jerarquía y diferenciación entre quienes planifican y quienes ejecutan. O dicho de otro modo, en los centros de calidad, casi todos enseñan y casi todos planifican. La mayor parte de los recursos se dedican a la enseñanza en las aulas, en lugar de a funciones no docentes o a servicios suplementarios paralelos y prestados fuera del aula. Estas prácticas reducen la ratio profesor-alumno y posibilitan que los profesores dispongan de tiempo en común.

1. Este capítulo presenta los resultados de un estudio que llevé a cabo con la ayuda de Peter Robertson y Lori Cajet en el Centro Nacional para la Reestructuración de la Educación, las Escuelas y la Enseñanza, en Teachers College, Universidad de Columbia. Para entender cómo son asignados el dinero y las personas a las diversas tareas que se realizan en los centros, recogimos datos sobre presupuestos y plantillas, y realizamos entrevistas con personas clave pertenecientes a cuatro centros (dos institutos tradicionales y dos institutos en fase de reestructuración).

En segundo término, los profesionales están organizados en equipos, y cada uno de ellos es responsable de toda la tarea que hay que realizar, es decir, la enseñanza a un grupo de alumnos. La utilización de los equipos crea una organización del trabajo más simple, que requiere una coordinación menos compleja que la exigida por las organizaciones burocráticas tradicionales, y fomenta actividades de compartir experiencias y conocimientos relacionados con los contenidos y la enseñanza. En lugar de una jerarquía de sujetos que se dedican a planificar, otros a supervisar y coordinar, y otros a ejecutar, con las consiguientes funciones de vigilancia por parte de los primeros respecto a los segundos, y éstos, a su vez, del quehacer individual de los últimos, los centros alternativos se estructuran para permitir la comunicación directa entre profesionales que trabajan en colaboración. En vez de estar separados, los especialistas se incorporan e integran en equipos. En los centros reestructurados, los profesionales especializados en orientación o educación especial son miembros ordinarios de los equipos docentes, enseñan a un grupo de alumnos y ayudan a los demás profesores de su equipo a trabajar con determinados alumnos de modo más eficaz.

En tercer lugar, los alumnos y profesores tienen menos clases al día, aunque se extiendan durante períodos más prolongados de tiempo. Como una alternativa a las ocho clases diarias de cuarenta y dos minutos, estos otros centros disponen entre tres y cinco períodos lectivos de setenta a ciento veinte minutos cada uno. Como en un contexto universitario, los alumnos cursan cuatro o cinco materias, no siete u ocho, y eso hace posible trabajar en cada una de ellas con mayor dedicación. Este enfoque reduce la cantidad global de alumnos de los que ha de ocuparse un profesor, así como la cantidad de actividades distintas de planificación de las clases, sin que esto comporte una reducción del tiempo dedicado a la docencia. Al tener un número menor de alumnos, el profesorado dispone de más tiempo para atenderlos, y también para su propia formación y desarrollo profesional.

1.1. El instituto urbano tradicional

El instituto que sometimos a estudio, que era muy grande y comprehensivo, es considerado como un centro relativamente bueno. Atiende a una población heterogénea que es, principalmente, de clase media. No presenta un elevado índice de violencia y vandalismo. No obstante, cuando recogimos nuestros datos en 1994-1995, la ratio adulto-alumnos era de 1:13,7, lo que se traducía, no obstante, en grupos-clase cuyo tamaño oscilaba entre los treinta y tres y treinta y cuatro alumnos. El profesorado veía, por término medio, a ciento sesen-

ta y siete alumnos por día, y disponía de muy poco tiempo para planificar conjuntamente o reunirse con otros profesores.

El tamaño de las clases es tan elevado, por lo demás, porque más del 40 % de la plantilla está formada por personal que, sustancialmente, tiene el carácter de no docente: un director, nueve directores adjuntos, once orientadores, trece secretarios, diez especialistas (incluyendo a trabajadores sociales, psicólogos, etc.), diecisiete agentes de seguridad, veintidós auxiliares, catorce paraprofesionales y tres bibliotecarios. (En este análisis y los que vienen a continuación están excluidos los empleados del servicio de alimentación, los conserjes y los conductores de autobuses escolares, puesto que son asignados con arreglo a otro sistema y otro proceso.) En los «grandes centros», los administradores y supervisores del centro tienen poco contacto con los alumnos. Dedican su tiempo a trámites burocráticos y a la coordinación del trabajo fragmentado de los restantes miembros de la plantilla.

TABLA 6.1. *Distribución de personal: datos comparativos*

	Instituto de Secundaria	*Instituto Internacional*	*Instituto Central Park East*
Alumnos	3.380	460	450
Personal docente[1]	230	45	44
Director	1	1	1,5
Directores adjuntos	9[2]	2	0
Orientadores	11	4	0
Personal administrativo	13	1	1
Bibliotecarios	3	0[3]	0,5[4]
Personal auxiliar	22	2	4
Personal paraprofesional	14	6	4
Técnicos de laboratorio	1	0	0
Funciones adicionales	13	0	0
Profesores a tiempo completo	143	29	33
Agentes de seguridad	17	ya proporcionados	1[5]

NOTA: No están aquí incluidos los empleados del servicio de alimentación, conserjes, personal de mantenimiento, conductores de autobuses escolares y otros servicios ubicados en los centros.

1. No está incluido el personal financiado con cargo a subvenciones de carácter especial.
2. Seis de ellos son jefes de departamento que imparten dos clases al día.
3. Un profesor es quien desempeña estas funciones cuando no tiene docencia.
4. El bibliotecario es compartido con otro centro ubicado en el mismo edificio.
5. Hay en el edificio tres agentes de seguridad que atienden a tres centros. Uno de ellos está asignado a este centro.

Como muestra la tabla 6.1, de los doscientos cuarenta y siete adultos que trabajan en este centro, sólo ciento cuarenta y tres (el 58 %) son docentes a tiempo completo. Algunos de ellos desempeñan funciones adicionales para completar su horario de trabajo, por lo que pueden actuar, bien como responsables de seguridad, protección o disciplina, o bien como supervisores de asistencia, horarios, administración u otras tareas administrativas. El tiempo invertido en ellas equivale al de trece profesores a tiempo completo, que, naturalmente, quedan descontados de la plantilla, afectando así también a la asignación de tiempo a la docencia. Si bien tienen su importancia en el contexto de una organización tan enorme y compleja como ésta, que tiene, desde luego, una gran necesidad de coordinación e intercambio de información, la mayoría de esas posiciones son innecesarias en entornos más reducidos y personalizados. Si sumamos el tiempo del profesorado no docente y el que se destina a otro tipo de tareas, sólo un 33 % del tiempo total del personal adulto disponible se estaría dedicando a la enseñanza en este centro.

En la misma línea, Cooper, Sarrel y Tetenbaum (1990) ya pusieron de manifiesto que, en los institutos ordinarios, sólo el 32 % del tiempo que corresponde al personal docente es empleado en la enseñanza, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas primarias, intermedias e institutos alternativos, donde la proporción de tiempo dedicado a la docencia oscila entre el 60 y el 85 %. Y cabe decir todavía más: el tiempo no asignado a la docencia no es invertido por los institutos tradicionales en planificación conjunta o tareas curriculares, como parece suceder en otros países. Pese a que sólo se emplea en docencia una reducida proporción del total de tiempo que corresponde a la plantilla, el profesorado no tiene más que un período diario dedicado a la planificación y, por lo demás, no está organizado de modo tal que se utilice conjuntamente o que se aplique, en efecto, a la formación del profesorado.

Procede considerar igualmente la manera según la cual el centro estudiado organizaba el tiempo de los alumnos y profesores. Para los primeros, la jornada escolar consistía en ocho períodos lectivos de cuarenta y dos minutos, con cuatro minutos de intermedio intercalados. Los segundos tienen asignados cinco períodos lectivos al día, así como dos, también diarios, que dedican a tareas no docentes (concretamente, tareas en el comedor escolar o en la recepción del centro). Pasan diecisiete horas y media semanales con los alumnos en las aulas, tal como puede verse en la tabla 6.1. Por la gran cantidad de alumnos a los que han de atender, disponen de una media de sólo 6,2 minutos por semana para la atención personal a cada uno de ellos.

1.2. El instituto de la periferia

Nuestro análisis de un instituto, que atendía a una población acomodada y estaba situado en las afueras de la ciudad de Nueva York, puso de manifiesto muchos rasgos similares. Aunque era más reducido (mil seiscientos alumnos) y gastaba mucho más dinero por alumno, la vida escolar de profesores y alumnos era en buena medida la misma que la de los centros urbanos, exceptuando la reducción del tamaño de las clases, que oscilan entre veintitrés y veinticinco alumnos por término medio, cifras próximas a la media nacional. En 1994, un 62 % de la plantilla intervenía en actividades docentes, no siendo todos sus componentes profesores a tiempo completo. El 38 % estaban asignados a diversos cometidos no docentes. Entre ellos se encontraban seis directivos, nueve jefes de departamentos, ocho orientadores, trece administrativos y cinco psicólogos y trabajadores sociales.

Aun así, los profesores impartían cinco clases diarias, y la mayoría de ellos tenía que atender a más de ciento veinte alumnos en total, disponiendo de escaso tiempo para planificar en común, o no disponiendo de él en absoluto. Por su parte, los alumnos veían cada día a siete u ocho profesores, por períodos lectivos de cuarenta y dos minutos, y contaban con pocas oportunidades para mantener relaciones con el profesorado de su centro. Aunque era algo más apacible, la vida de este centro no afianzaba demasiado las relaciones personales entre los estudianes y los profesores, así como tampoco les permitía a éstos trabajar en colaboración para mejorar la calidad de su enseñanza (véase ejemplo 6.1, en página siguiente).

1.3. Los institutos reestructurados

Estos centros, en cambio, emplean la mayor parte de sus fondos en el profesorado y organizan sus tiempos para hacer posible que los docentes dediquen más tiempo a trabajar con los colegas y con los mismos grupos de alumnos. Así, por ejemplo, en el centro Internacional de Queens, el director, los directores adjuntos y todos los demás componentes de la plantilla se ocupan de orientar y trabajar directamente con los alumnos. Los orientadores están vinculados a equipos docentes y trabajan con los alumnos en clases, seminarios y otras sesiones en grupo. El bibliotecario es un profesor más que imparte clases y se ocupa de los medios didácticos con que cuenta el centro. Los profesores a tiempo completo constituyen el 67 % de la plantilla, a diferencia del 58 % que se pudo observar en el instituto descrito en el apartado anterior.

HORARIO DE PROFESORES

	Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*
8:05 8:47	planificación	planificación	planificación	planificación	planificación
8:51 9:33	clase	clase	clase	clase	clase
9:37 10:23	otros cometidos	otros cometidos	otros cometidos	otros cometidos	otros cometidos
10:27 11:09	clase	clase	clase	clase	clase
11:13 11:55	recreo	recreo	recreo	recreo	recreo
11:59 12:41	clase	clase	clase	clase	clase
12:45 13:27	clase	clase	clase	clase	clase
13:31 14:13	clase	clase	clase	clase	clase

HORARIO DE ALUMNOS

	Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*
8:05 8:47	clase	clase	clase	clase	clase
8:51 9:33	clase	clase	clase	clase	clase
9:37 10:23	clase	clase	clase	clase	clase
10:27 11:09	clase	clase	clase	clase	clase
11:13 11:55	recreo	recreo	recreo	recreo	recreo
11:59 12:41	clase	clase	clase	clase	clase
12:45 13:27	clase	clase	clase	clase	clase
13:31 14:13	clase	clase	clase	clase	clase

EJEMPLO 6.1. *Centro tradicional: horarios.*

El instituto Central Park East nos permite observar un modelo que cuenta con un grado de especialización aún menor: no hay orientadores, agentes encargados del control de asistencia, directores adjuntos, supervisores o jefes de departamentos. Hay un profesor de arte, un pro-

fesor de segundo idioma supervisa el trabajo de aquellos que han sido contratados por horas, y el bibliotecario es compartido con otro centro que está situado en el mismo edificio. Hasta los propios vicedirectores del centro imparten clases y tienen responsabilidades en materia de orientación de los alumnos, como también lo hacen todos los profesores y otros profesionales pertenecientes a la plantilla. Prácticamente, todos trabajan directamente con los alumnos, y los profesores a tiempo completo representan el 73 % de la plantilla (véase tabla 6.2).

Los profesores de estos dos centros alternativos atienden a un número de alumnos significativamente menor que los profesores de un gran centro, y tienen bastante más tiempo para la planificación conjunta y la coordinación. En el Instituto Internacional hay agrupamientos interdisciplinares que organizan clases de setenta minutos de duración para unos veinticinco alumnos por término medio. Se ofrecen cuatro veces por semana, de forma que a los alumnos se les dedica el mismo tiempo que en otros centros, pero los profesores enseñan menos materias. Esta medida, también en este caso, se traduce en menos alumnos a los que

TABLA 6.2. *Utilización de recursos: datos comparativos*

	Centro de gran tamaño. Instituto de Secundaria	*Centro de tamaño reducido. Instituto Internacional*	*Centro de tamaño reducido. Instituto Central Park East*
Porcentaje de la plantilla con total dedicación docente	58 %	67 %	73 %
Porcentaje de adultos con tareas de docencia u orientación[1]	68 %	100 %	87 %
Ratio adulto-profesor	1:13,7	1:10,2	1:10
Tamaño de grupo-clase (promedio)	33,4	25	18
Carga de alumnos por profesor (promedio)[2]	167	75	36
Tiempo semanal de dedicación del profesor a cada alumno (en minutos)[3]	6,2	13,6	33
Tiempo asignado semanalmente a planificación conjunta o desarrollo profesional (en horas)[4]	0,75	6	7,5

1. Está incluido el personal paraprofesional que trabaja en las aulas.
2. Número de alumnos de los que un profesor es responsable en cada espacio horario.
3. Ratio carga-tiempo: relación numérica entre el número de alumnos con los que un profesor tiene contacto directo y la cantidad de tiempo dedicado semanalmente a la docencia.
4. Está excluido al tiempo dedicado a la programación personal.

enseñar, menos trabajo de preparación específica y más tiempo para implicarlos activamente en el aprendizaje y el trabajo de grupo dentro del aula. La cantidad de alumnos a los que atiende cada profesor es, por término medio, de setenta y cinco, menos de la mitad que los profesores de un gran centro. Y los profesores disponen, al menos, del doble de tiempo por alumno (un promedio de 13,6 minutos por cada uno y semana). En Central Park East, los profesores de los cursos séptimo, octavo, noveno y décimo imparten diariamente dos clases interdisciplinares (matemáticas/ciencias o humanidades), con una duración de casi dos horas, cuatro veces a la semana. Al estar compuestos los grupos de cada clase por dieciocho alumnos, la carga total de alumnado a que ha de hacer frente cada profesor es de treinta seis, menos de la cuarta parte de la carga que tiene un profesor que enseñe en otro tipo de centro. Semanalmente tienen lugar sesiones de orientación, de aproximadamente tres horas, y en ellas se atiende a unos quince alumnos, que, en general, son aquellos con quienes los docentes trabajan además en sus aulas. Este modelo organizativo contribuye a que los profesores del centro pasen mucho tiempo en contacto con los alumnos: una media de treinta y tres minutos con cada alumno a la semana. En el Instituto Superior, que es el equivalente al Central Park East en los cursos undécimo y duodécimo, la atención personal que los profesores proporcionan a los alumnos es aún mayor: se ocupan de dos clases y tienen a su cargo cinco horas semanales de actividades de orientación, empleando el resto de su tiempo en la atención individual, generalmente revisando y ayudándoles en sus carpetas de aprendizaje. Además de sus estudios dentro del centro, los alumnos de este centro siguen cursos en instituciones locales de educación superior y completan su formación en centros de trabajo.

Disponer de tiempo en común para la planificación, el desarrollo profesional o la gestión es algo mucho más frecuente, por todo ello, en los centros que han sido sometidos a un proceso de reestructuración como el que se está describiendo. En el Instituto Internacional, los equipos docentes comparten diariamente setenta minutos de tiempo dedicado a la planificación, y disponen de medio día a la semana para su desarrollo profesional y otras tareas colectivas, mientras los alumnos están en actividades sociales, con lo que la cantidad total de tiempo en común asciende así a seis horas a la semana (véase ejemplo 6.2).

En el Central Park East, los profesores se reúnen una mañana entera cada semana con los demás miembros de sus equipos, mientras los alumnos prestan servicios a la comunidad en los lugares que correspondan (véase ejemplo 6.3). También celebran dos reuniones mensuales con otros profesores del centro en el curso de una comida y el período de planificación asignado, así como dos reuniones semanales con la totalidad de su profesorado. En total, dedican, por término medio, siete horas y media semanales a la planificación conjunta, además de las cinco horas dedicadas a la planificación personal.

Mediante una combinación de decisiones que afectan a la asignación del personal (casi todos enseñan), la delimitación de los roles que han de ser desempeñados (los profesores asumen un conjunto más amplio de responsabilidades), los horarios (en períodos de tiempo más amplios y menos clases) y el currículum (un currículum troncal sin diferenciaciones basadas en el rendimiento), estos centros han llegado a racionalizar sus recursos para impulsar una labor más intensa y estrecha entre alumnos y profesores.

HORARIO DE PROFESORES

	Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*
8:00 9:10	clase	encuentro con profesores	planificación	clase	clase
9:15 10:25	planificación	seminario	clase	planificación	planificación
10:30 11:40	clase	planificación	clase	clase	clase
11:45 12:55	receso	clase	Formación del profesorado	receso	receso
13:00 14:10	clase	receso	Formación del profesorado	clase	clase
14:15 15:25	libre	libre	Formación del profesorado	libre	libre

HORARIO DE ALUMNOS

	Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*
8:00 9:10	clase	encuentro	clase	clase	clase
9:15 10:25	clase	seminario	clase	planificación	planificación
10:30 11:40	recreo	recreo	recreo	recreo	recreo
11:45 12:55	clase	clase	clubs	clase	clase
13:00 14:10	clase	clase	clubs	clase	clase

EJEMPLO 6.2. *Instituto Internacional: horarios.*

HORARIO DE PROFESORES

	Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*
8:00 9:00	Planificación	Planificación	Planificación	Planificación	orientación
9:00 10:45	clase	reunión del equipo de Humanidades	clase	clase	clase
10:45 13:00	clase	11:30 reunión entre profesores del centro (dos veces al mes)	clase	11:30 reuniones, programación, receso	clase
13:00 13:45	receso	clase	receso	clase	reunión
13:45 15:00	orientación		orientación		
15:00 16:30	Reunión del profesorado				

HORARIO DE ALUMNOS

	Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*
8:00 9:00	español	español	español	español	orientación
9:00 11:00	humanidades	9:00-12:00 servicio a la comunidad	humanidades	humanidades	humanidades
11:00 13:00	matemáticas/ ciencias	gimnasio/ recreo	matemáticas/ ciencias recreo	gimnasio/ recreo	matemáticas/ ciencias
13:00 13:45	receso	clase	receso	clase	libre
13:45 15:00	orientación		orientación		

EJEMPLO 6.3. *Central Park East Secondary School: horarios.*

1.4. La reestructuración de las escuelas primarias

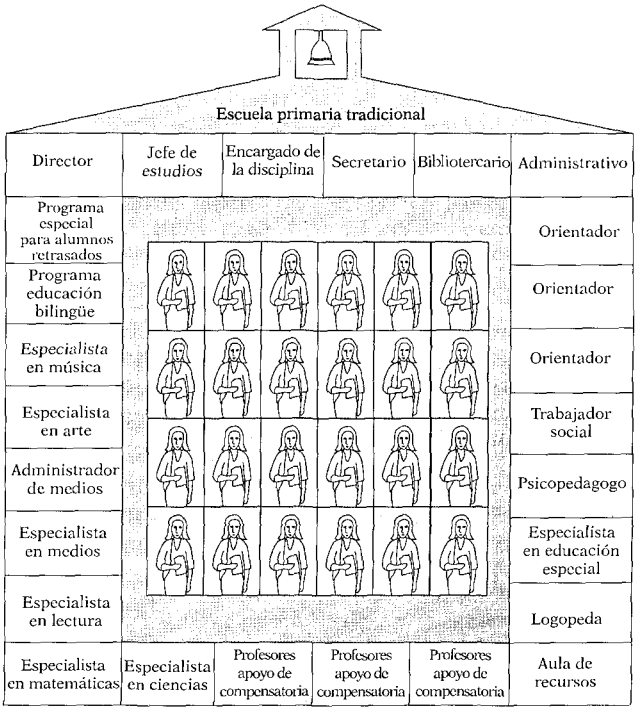
El tiempo en común de los profesores y la atención personal a sus alumnos son, de forma muy similar, logros también conseguidos en aquellas escuelas de primaria que han reducido el tamaño de sus clases, disminuyendo la cantidad de especialistas y personal no docente, e incrementando el personal docente ordinario. Estos centros han reestructurado sus pautas de asignación de personal integrando en los equipos docentes y aulas al experto en enseñanzas especializadas, no «sacando» de las aulas a los alumnos para acudir a una serie de servicios especiales que, por lo general, suelen estar fragmentados. Muchos también han introducido un tiempo común de planificación para los equipos docentes, recurriendo a actividades complementarias de los alumnos como arte, música, educación física, así como a servicios recreativos locales, o bien acumulando tiempo de forma imaginativa, extendiendo el tiempo lectivo algunos días a fin de liberar una tarde a la semana.

En la Escuela Primaria Hefferan de Chicago, el profesorado dedica semanalmente cuatro días a impartir clases, y el quinto, a la planificación conjunta en el seno de equipos docentes compuestos por profesores de diferentes cursos, aprovechando que los alumnos van rotando por clases complementarias de música, artes plásticas, informática, educación física, documentación y ciencias (Miles, 1995). En la Escuela Primaria Ashley River, de Carolina del Sur, los profesores cuentan con ochenta minutos diarios para la planificación, incluida una cantidad significativa de tiempo en común con sus equipos de curso. Al tiempo, el tamaño de las clases disminuye, una vez más reduciendo el número de puestos específicos ocupados por especialistas y orientadores. Actualmente, el 75 % de la plantilla está compuesto por profesores ordinarios. En la de Quebec Heights, de Cincinnati, han conseguido cinco horas y media a la semana para la planificación conjunta y han disminuido la ratio profesor-alumno a 1:15, reduciendo de nuevo la especialización, creando grupos de profesores y de alumnos de diferentes edades, integrando a los profesores de educación especial en equipos docentes y eliminando los grupos separados, todo ello a fin de reducir el tamaño de las clases en toda la escuela.

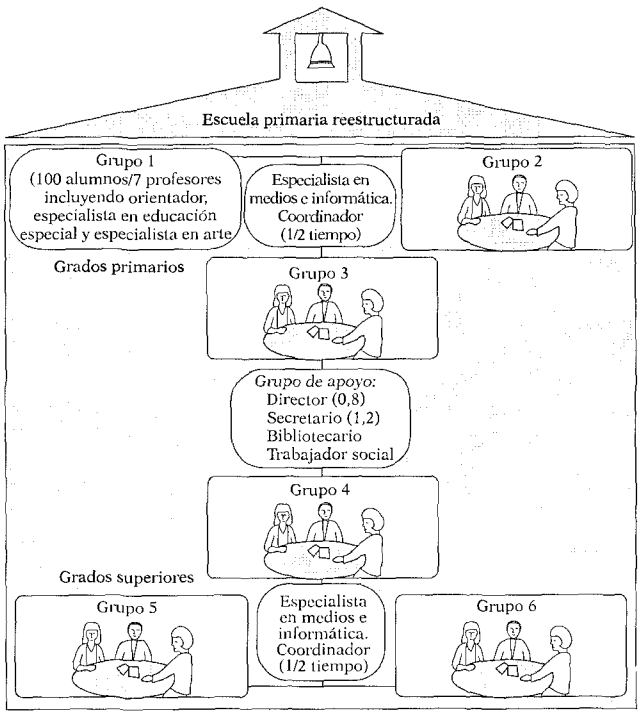
En estos centros y en otros, estrategias como las mencionadas se ven también apoyadas por políticas que mantienen al profesorado con unos mismos alumnos durante dos o más años, y que crean equipos docentes con un bagaje heterogéneo de preparación. A menudo estas experiencias reducen las tasas de fracaso y derivación de los alumnos hacia servicios de educación especial, debido a que permiten acumular conocimientos sobre el alumno y su situación familiar, disponer de más tiempo para diseñar estrategias didácticas úti-

les para alumnos concretos y contar con más oportunidades para recibir el asesoramiento de otros colegas (Lieberman,1995; Darling-Hammond *et al.*, 1993). En todos esos centros, los datos muestran que en los mismos se aprende más que en los tradicionales, ya que los alumnos reciben mayor atención individual y los profesores continuamente van desarrollando sus conocimientos y experiencia.

La figura 6.1 ilustra estos principios. Muestra cómo es posible que una escuela elemental con seiscientos alumnos reduzca el tamaño de sus clases de veinticinco a dieciséis alumnos, e incremente el tiempo de planificación conjunta de cuatro a diez horas semanales como mínimo, lo que ocurre al aumentar la proporción del personal docente ordinario. En este ejemplo, la cantidad de profesores ordinarios pasa de menos del 50 % a más del 80 % de toda la plantilla, puesto que el personal no docente es



600 estudiantes — 24 profesores de área — 26 otros profesionales
tamaño de clase = 25 — tiempo del profesorado = 3'75 horas/semana



FUENTE: National Commission on Teaching and America's Future, 1996, p. 106.

600 estudiantes — 43 profesores (FTE) — 7 otros profesionales (FTE)
tamaño de clase = 16 — tiempo del profesorado = 10 horas/semana

FIG. 6.1. *Comparación de estructura escolar entre un centro de primaria tradicional y otro reestructurado.*

reclutado para las aulas y los profesores de aulas de apoyo y otros especialistas se incorporan a los equipos docentes. Cada uno de estos equipos, se ocupa de unos cien alumnos, constan de siete profesores, incluyendo a los especialistas en arte, orientación y educación especial. Se mantiene el apoyo administrativo que se considera básico (para todo el centro, un director, un secretario, un contable y un trabajador social y, para cada agrupamiento formado por tres equipos, un profesor orientador, un especialista en medios didácticos y otro en informática). Los miembros de cada equipo pueden organizar su tiempo

para beneficiarse entre sí de las diferentes capacidades con que cuenta cada uno, y compartir así sus conocimientos y experiencia en la planificación colectiva. El trabajo en el aula, de este modo, no necesita ya ser fragmentado, lo que suele ocurrir cuando se yuxtaponen una serie de programas de apoyo externos a ella. Los dos profesores orientadores (uno para el nivel de la educación primaria y otro para los cursos superiores) están liberados de la docencia directa la mitad del tiempo, a fin de facilitar la planificación y cubrir las clases de otros profesores, mientras éstos practican entre ellos la observación de sus respectivas aulas. Merced a estas decisiones, el profesorado cuenta con más oportunidades para aprender mutuamente, y los alumnos también reciben de ellos una atención mayor y más continuada. El propio sistema, considerado globalmente, adquiere una mayor responsabilidad respecto al aprendizaje de los alumnos (Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América, 1996).

Nada de esto lleva a sostener que la financiación sea irrelevante. Los centros descritos también se benefician del hecho de que sus profesores, que están profundamente comprometidos con sus escuelas, están dispuestos a aportar cantidades considerables de materiales, recursos personales y tiempo que exceden los límites de lo que en sentido estricto corresponde a su contrato y salario. Algunos de los centros más acomodados, situados en la periferia de las ciudades, ofrecen multitud de servicios y oportunidades que los centros reestructurados, u otros propiamente urbanos, no tienen posibilidades de ofrecer a sus alumnos, por ejemplo ordenadores y materiales curriculares actualizados, así como servicios académicos y recreativos fuera de la jornada escolar. Por tanto, aunque es muy útil saber de qué manera redistribuir los recursos disponibles y que una decisión acertada al respecto puede marcar diferencias, es justo y obligado recordar que la redistribución de los recursos adecuados entre los centros constituye un asunto crucial. (Sobre ello me detendré con más detalle en el capítulo siguiente.)

2. Una panorámica nacional

Lo que hacen los centros alternativos y reestructurados también es posible hacerlo casi en cualquier parte. Considerando la nación en su conjunto, la ratio de profesores y alumnos está aproximadamente en torno a 1:13 (estas cifras incluyen directores, supervisores, especialistas curriculares y otros profesionales acreditados, así como profesores de aula y personal de apoyo). Sin embargo, la ratio más cercana a la realidad de las aulas es considerablemente más elevada al situarse en 1:18 (Centro Nacional de Estadística Educativa, 1994*a*, pp. 89, 93, 95), en tanto que la media del tamaño de los grupos de clase se sitúa en

torno a los veinticuatro alumnos, llegando a alcanzar los treinta y cinco o más en algunas ciudades. Estos promedios incluyen tanto algunos grupos de educación especial mucho más reducidos, como los de educación ordinaria, que suelen ser bastante más numerosos (Centro Nacional de Estadística Educativa, 1994*b*; Picus y Bhimani, 1994). Es claro que los centros educativos han cambiado considerablemente desde aquellos tiempos en que Mark Hopkins estaba en un extremo de la clase y el último alumno en el otro.

2.1. La asignación de personal y la utilización del tiempo

¿Qué hacen todos los que no son profesores ordinarios? Según el Departamento de Trabajo de Estados Unidos, en 1986, más del 21 % de quienes trabajaban en escuelas primarias y secundarias desempeñaba funciones administrativas o de apoyo, en tanto que el 58 % estaba involucrado en la docencia y otras especialidades de naturaleza profesional. El 21 % restante intervenía en tareas de servicios, mantenimiento y transporte. Así pues, puede afirmarse que, de forma aproximada y excluyendo a quienes prestan servicios concretos, nuestro sistema escolar emplea a alguien que ocupa una posición administrativa por cada 2,5 personas que desempeñan, de hecho, un trabajo docente. Más aún, sólo unas tres cuartas partes del personal docente tiene realmente responsabilidades relativas a la enseñanza en el aula.

El volumen que alcanza el personal administrativo en nuestro sistema escolar es de tales dimensiones que ha llegado casi a doblarse entre 1955 y 1985; en el mismo tiempo, el número de docentes sólo ha aumentado la mitad de esa tasa (Centro Nacional de Estadística Educativa, 1982*b*, 1987). Buena parte de este crecimiento se ha producido entre los funcionarios vinculados a programas específicos y el personal administrativo de organismos centrales y de zona, así como entre el personal no docente que hay en los centros (aparte de sus directores, cuya cantidad no ha experimentado aumento). Ya en 1993, los clasificados como profesores constituían sólo el 52 % del total, lo que muestra un descenso acusado si se toma como referencia el 70 % que en 1950 integraba la plantilla de los centros (Centro Nacional de Estadística Educativa, 1994*a*, 1995*a*). De esa proporción del profesorado, aproximadamente una quinta parte no llega a ser asignada a la enseñanza en las aulas. El personal administrativo y de apoyo constituía un 30 % del total, mientras directores y otros componentes de la plantilla docente representaba el resto (véase figura 6.2).

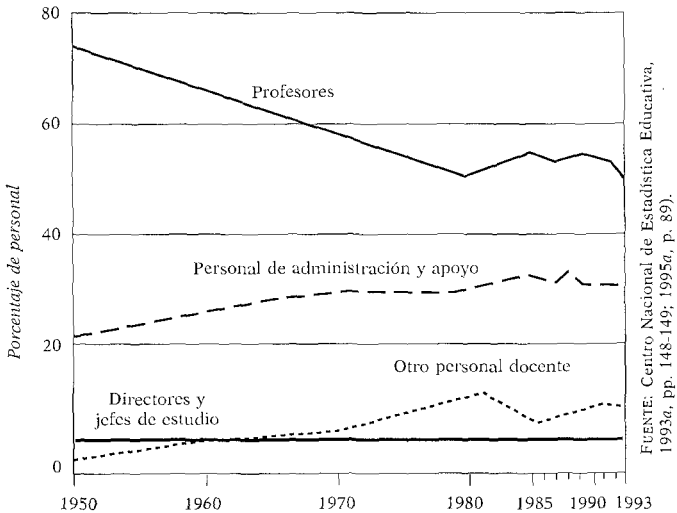


FIG. 6.2. *Personal de escuelas públicas a tiempo completo.*

Por el contrario, los docentes representan más de las tres cuartas partes de los profesionales de la educación pública en países como Bélgica, Japón e Italia, y más del 60 % en la mayoría de los países (OCDE, 1995). En lugar de crear instancias para inspeccionar, supervisar y controlar la enseñanza, estos países invierten sus recursos en apoyar los esfuerzos de profesores mejor pagados y preparados, a quienes se les da el tiempo y la responsabilidad necesarios para llevar las riendas de gran parte de la labor que ha de realizarse en los centros. Nuestros centros han contado con una cantidad más reducida de profesores, menos retribuidos y preparados, dirigidos y controlados por una gran cantidad de administradores, supervisores y especialistas. Nuestro país, por lo tanto, supera ampliamente a otros en la proporción de personal no docente que tiene empleada en sus centros (véase tabla 6.3).

Los profesores de la mayoría de estos otros países desempeñan roles profesionales bastante amplios que les involucran en muchos aspectos del funcionamiento de un centro. De un total de cuarenta o cuarenta y cinco horas que trabajan a la semana, suelen dedicar a la enseñanza sólo entre quince y veinte horas. El resto del tiempo sirve para realizar actividades de preparación, planificación conjunta, desarrollo

TABLA 6.3. *Personal escolar (docente y no docente): datos internacionales*

País	*Profesores (%)*	*Personal docente (incluyendo directores y coordinadores) (%)*	*Personal administrativo y auxiliar (%)*	*Ratio profesores y directores personal restante*
Bélgica	80,0	10,0	10,0	4,0:1
Japón	77,4	—	22,6	3,4:1
Italia	76,4	7,3	14,5	3,5:1
Australia	69,1	7,1	28,6	1,9:1
Finlandia	60,8	39,2		1,55:1
Francia	60,0	40,0		1,5:1
Dinamarca	57,9	28,1	15,8	1,3:1
Estados Unidos	43,6	24,2	33,9	0,75:1

FUENTE: Datos de © OCDE, *Education at a glance: OECD Indicators, 1995*. Reproducido con autorización de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (esta adaptación de los datos también ha sido publicada en *Using what we have to get the schools we need: A productivity focus for American education*, 1995, p. 44). Lo que hemos de hacer para lograr las escuelas necesitadas: un foco sobre la productividad de la educación americana.

curricular, evaluación, gestión del centro, desarrollo profesional o formación (incluidos grupos de estudio, observación mutua, investigación y lecciones de demostración) y trabajo individual con alumnos, familias y colegas (Nelson y O'Brien, 1993; Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América, 1996; Shimahara, 1985).

Sus centros pueden permitirse este tiempo para planificar y aprender porque precisamente contratan a más personal docente y menos personal no docente por alumno, así como porque los roles desempeñados por los profesores están definidos de forma menos estricta que en Estados Unidos. En muchos casos, la formación que reciben les permite enseñar *varias asignaturas a los mismos alumnos, en lugar de una sola asignatura* a diferentes grupos. Más aún, sus centros no contratan a especialistas para supervisar, redactar el currículum o poner en marcha programas especiales. Antes bien, son los propios profesores quienes desarrollan el currículum y se encargan de la gestión general del centro. También actúan como orientadores de los alumnos. Formados para atender un amplio espectro de necesidades de aprendizaje, no derivan a los alumnos con necesidades especiales hacia clases de apoyo. Y su eficacia va en aumento, porque cuanto más numerosas son las vías de conocimiento de los alumnos (por ejemplo, en el transcurso de varios años como orientadores y profesores), más posibilidades tienen de adaptar la enseñanza a las necesidades de sus alumnos. Como explica Nancy Sato (1994), los profesores japoneses «no pueden imaginar la contratación de un orientador

aparte, debido a que una faceta importante de su papel como profesor es la orientación. Se preguntan cómo es posible enseñar a los alumnos sin establecer, antes que nada, un vínculo y una relación de confianza. Y una vez que ese vínculo se ha formado, son ellos los que mejor pueden desempeñar el papel de orientador» (pp. 8-9).

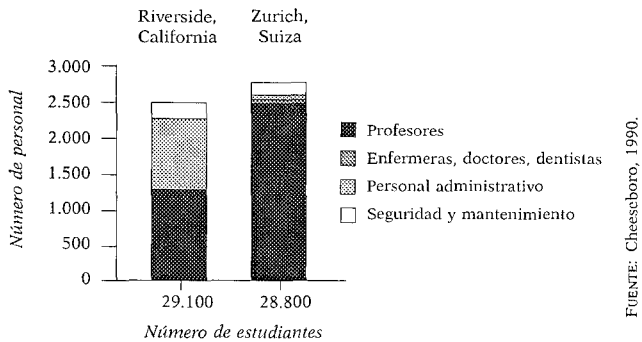
Los profesores de otros países comparten una sala de trabajo donde pasan sus períodos de descanso y se reúnen habitualmente para realizar en común actividades relacionadas con el currículum, la evaluación y la gestión del centro. En Japón y China, los profesores se ofrecen mutuamente lecciones de demostración, en las que se analizan diversos matices específicos, el modo de presentar los contenidos, las dudas que pueden surgirles a los estudiantes o los tipos de preguntas que podrían utilizarse para suscitar su interés (Stigler y Stevenson, 1991). En Alemania celebran «conferencias curriculares» dentro del centro para elaborar materiales de aula y revisar el trabajo de los alumnos (Ratzki, 1988). Estas estructuras escolares asumen que los profesores han de ver a los alumnos como un todo, y ofrecerse apoyo mutuo de forma regular para tomar decisiones didácticas acertadas sobre la enseñanza.

En cambio, como ya he comentado, la labor docente está concebida en los Estados Unidos como un trabajo a destajo. Los profesores enseñan durante gran parte del día a grupos de alumnos muy numerosos. Los que son *ordinarios* enseñan un material estándar a alumnos igualmente *ordinarios*. Por su parte, los *especiales* reciben, periódicamente, a alumnos también *especiales*. Profesores y alumnos pasan juntos un tiempo limitado. Los primeros no planifican conjuntamente, y los currículos y materiales didácticos empleados son diseñados por otros. Cuando se aprecia que este enfoque no resulta eficaz se crean más programas especiales y, de este modo, nuevas posiciones y roles en la matriz burocrática.

En esta concepción de la enseñanza, que puede equipararse a una cadena de montaje, poco importan las relaciones. Los políticos no tienen conciencia de la necesidad del apoyo mutuo entre los profesores ni de la planificación conjunta, ni del trabajo personalizado y estrecho con alumnos y familias, o de que se emprendan iniciativas provechosas para el desarrollo profesional del profesorado. Por consiguiente, no se contempla, con seriedad, un tiempo propio y reconocido para este tipo de actividades. En nuestro país, la mayoría de los profesores de la escuela primaria dedican a tareas de preparación tres horas semanales como máximo (sólo 8,3 minutos por cada hora en el aula), mientras que los profesores de secundaria suelen disponer de cinco períodos de preparación por semana (trece minutos por cada hora de enseñanza en el aula) (Asociación Nacional de Educación, 1992).

Como lo ilustra con claridad la figura 6.3, es posible proporcionar a los alumnos un mayor número de profesores, así como disponer para ellos tiempos dedicados a la realización colegiada de tareas, si los recursos se distribuyesen de formas diferentes. Por ejemplo, tal como ocu-

rre en otras partes de Europa, los centros públicos de Zurich (Suiza) crean un ambiente educativo altamente centrado en el alumno, prácticamente contando con el mismo número de alumnos y la misma financiación por alumno que el distrito escolar de Riverside, en California, que es representativo de Estados Unidos. Según algunos cálculos, en 1986-1987, Zurich invirtió dos veces más fondos en profesores y diez veces más en médicos y enfermeros por alumno, operando con plantillas administrativas más reducidas, así como con centros más reducidos y personalizados (aproximadamente, y por término medio, una quinta parte del tamaño de los centros de Estados Unidos). En cambio, el personal administrativo y auxiliar de Riverside, que asciende a más del millar, casi igualaba su personal docente y sobrepasaba ampliamente la modesta plantilla administrativa existente en Zurich, que ascendía a sólo ciento trece empleados (Cheeseboro, 1990). Con gastos comparables, los dos mil trescientos treinta profesores de Zurich ganan el 50 % más que la media de lo que ganan los profesores de Estados Unidos (Nelson y O'Brien, 1993). En comparación con la mayoría de los centros de nuestro país, los profesores suizos también están mejor preparados, más involucrados en la toma de decisiones profesionales y disponen de más tiempo para trabajar colegiadamente.



	Riverside, California	*Zurich, Suiza*
De profesores	1,223	2,330
De enfermeras, doctores, dentistas	9	119
De administrativos titulados	142	0
De administrativos y personal de oficina	863	113
De mantenimiento y seguridad	228	167
De plazos escolares[1]	37	138

FIG. 6.3. *Riverside, California, y Zurich, Suiza, comparación de los distritos escolares.*

1 Más de 2.000 plazas de educación infantil.

2.2 Estrategias organizativas y cuestiones financieras

Otra de las diferencias que existe entre los centros de los Estados Unidos y los de otros países reside en el número de niveles administrativos intercalados entre ellos y los organismos oficiales que los financian y regulan. En multitud de países, un ministerio central transfiere fondos directamente a los centros y mantiene un austero sistema de control que dirige y pide cuentas de su trabajo (sistema de control constituido, esencialmente, por marcos curriculares, sistemas de evaluación y evaluaciones periódicas de los centros). En cambio, los centros de nuestro país, como mínimo tienen que responder ante los organismos centrales del distrito escolar, los departamentos de Educación con que cuente el estado y ante el Gobierno Federal. En la mayoría de las grandes ciudades, han de responder también ante organismos de zona que están situados entre los organismos centrales de los distritos y los propios centros. Por otra parte, en muchos estados tienen que responder asimismo ante unidades regionales situadas entre el departamento estatal de educación y los distritos. Por tanto, responden, como mínimo, ante tres niveles administrativos básicos y, quizás, ante cuatro o cinco. La necesidad de financiar todos estos niveles administrativos arrostra gastos contraídos con la organización burocrática de la educación escolar, y no con la organización de su realidad pedagógica cotidiana. La multitud de programas específicos de que se ocupa cada nivel también tiene sus propios requisitos y organismos, de forma que el organigrama de un distrito escolar característico de Estados Unidos parece un panal con toda una serie de celdillas dispuestas para superintendentes adjuntos y directivos responsables de un enorme conjunto de funciones especializadas básicas (educación primaria, educación secundaria, educación de adultos, servicios de atención a alumnos, servicios de personal, servicios de alimentación, investigación y desarrollo, financiación y equipamiento, etc.), así como con celdillas adicionales correspondientes a los coordinadores de programas especiales (educación especial, educación bilingüe, educación compensatoria, educación de inmigrantes, servicios sanitarios, prevención de abandonos, etc.).

No pretendo dar a entender que todas esas funciones sean innecesarias o deban ser suprimidas. Los distritos y organismos estatales reestructurados tendrán que continuar desempeñando importantes funciones, incluso cuando se transfiera a los centros un mayor número de decisiones. Estas observaciones, por lo demás, tampoco pretenden culpar al personal de esos organismos, que viene realizando con esfuerzo las tareas establecidas por las estructuras vigentes y el modo en que permiten cumplirlas. El enfoque consiste en financiar programas educativos especiales y la reglamentación ema-

nada de asambleas legislativas ha creado, en realidad, las necesidades administrativas que a tales organismos se les exige asumir. Lo que mantengo es que las estrategias legislativas y administrativas deben cambiar, y no pasar por alto los mensajes emergentes de un nuevo modelo de hacer política educativa.

En los últimos años, los inspectores de algunos distritos escolares han comenzado a reestructurar sus funciones, así como a reducir el personal de los organismos centrales, a fin de contribuir así al desarrollo de la capacidad de los centros y ejercer, a este nivel, un liderazgo más directamente centrado en la mejora de la enseñanza. Por ejemplo, para Antonio Alvarado, inspector del Distrito 2 de la Comunidad Escolar de la ciudad de Nueva York, el desarrollo profesional de los docentes constituye el objeto central de su gestión, así como la estrategia básica de mejora escolar en su heterogéneo distrito multilingüe con veintidós mil alumnos. La creencia básica que orienta los esfuerzos realizados es la siguiente: el aprendizaje de los alumnos aumentará a medida que el conocimiento de los profesores crezca.

Alvarado ha reducido a lo básico e indispensable las funciones de su oficina central, ha conseguido que su personal retorne a los centros, ha creado unidades más funcionales y ha focalizado la atención de la totalidad de los demás directivos en la mejora de la enseñanza. Todos los recursos de uso discrecional disponibles —partida que llega a alcanzar el 3 % del presupuesto global del distrito— son aplicados a la formación de los profesores y directores de los centros. Estas inversiones, que están teniendo como beneficio un rápido aumento del rendimiento de los alumnos, son las que financian: *a*) el Laboratorio de Desarrollo Profesional, una iniciativa que se caracteriza por organizar visitas de tres semanas de duración en las que los profesores acuden a las aulas de compañeros más expertos, que les ofrecen experiencias relacionadas con lo que aquellos deseen aprender; *b*) servicios de asesoramiento que permiten a los profesores más preparados trabajar de forma prolongada con grupos de compañeros en sus propios centros; *c*) visitas entre centros y redes de compañeros diseñadas para que profesores y directores entren en contacto y trabajen sobre experiencias ejemplares, y *d*) la organización continuada de grupos de trabajo y escuelas de verano que aborden aspectos como estrategias didácticas, o la aproximación a los nuevos estándares, marcos curriculares y sistemas de evaluación. Se realiza un estrecho y cuidadoso seguimiento de la enseñanza a todos los niveles, y hay una presión y apoyo continuos para mejorar su calidad (véase Elmore, en prensa). A largo plazo, la reestructuración del distrito tendrá tanta importancia como la reestructuración de los centros para que éstos desarrollen una labor más fructífera.

3. Imaginar alternativas a la burocracia actual

Muchas de las causas del incremento de los costes descritos en este capítulo resultan de la lógica subyacente a una burocracia que persigue: 1) que las decisiones sean tomadas jerárquicamente, lo que exige que haya cuadros de expertos que las tomen por encima de los centros y aulas; 2) que haya funciones especializadas, lo que exige grandes cantidades de personal especializado y dedicar muchos recursos a la coordinación de dichas funciones, y 3) que el trabajo se controle mediante procedimientos prescritos y específicos, lo que exige que los procesos y resultados sean supervisados por medio de complejos sistemas de información. Estos aspectos de la burocracia incrementan la complejidad en sentido vertical (a través de una jerarquía que cada vez se extiende más), así como horizontal (por un proceso de especialización cada vez más generalizado). Así se hace difícil la conexión entre las partes del sistema, que los profesores dispongan de una idea de conjunto de las diferentes actividades en las que están implicados o les afectan, así como que los estudiantes vean atendidas sus necesidades de manera integral.

3.1. Estructuras de trabajo y exigencias administrativas

La figura 6.4 muestra que la mayoría de los centros de Estados Unidos están organizados para que se produzca una especialización por curso, área disciplinar y programa. Los profesores desempeñan su trabajo en células separadas entre sí dentro de una matriz organizativa, que se va haciendo cada vez más pequeña una vez concluida la educación primaria, en el sentido de que va abarcando cada vez menos parte de la vida de los alumnos. Es normal que dispongan sólo de tiempo y oportunidades para relacionarse con aquellos que ocupen su misma célula, así como con quienes están encargados de la supervisión de determinadas filas o columnas de dicha matriz. Cada alumno tiene que negociar su ubicación en cada una de las células, pasando de un profesor a otro, adaptándose a diferentes escenarios, expectativas y grupos de compañeros, y tratando de dar sentido, si es capaz, a todo ello por sí mismo. Incorporar nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje a estas estructuras tan rudimentarias es algo que, sencillamente, no puede funcionar. En la actualidad, muchos distritos están intentando «hacer reformas», pero sin cambiar en lo más mínimo los rasgos que estructuran su propia organización y la de los centros. Las frustraciones y conflictos resultantes acaban reduciendo la capacidad del sistema para seguir facilitando los limitados servicios educativos para los que está preparado, y también cercenan seriamente los esfuerzos que los responsables de las reformas hacen para introducir nuevas estrategias (Darling-Hammond, Ancess, MacGregor y Zuckerman, en prensa). Para que lleguen a arraigar los nuevos enfoques

de gestión de los centros, la vieja lógica debe ser reemplazada por otra nueva que permita hacer realidad, y en mejores condiciones, las metas y funciones a que ha tratado de servir, con escaso éxito, la burocracia.

Para profesores y alumnos han sido contraproducentes las consecuencias derivadas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en organizaciones caracterizadas por su elevado tamaño y un alto nivel de especialización. Por ejemplo, muchos de los problemas habituales de los institutos urbanos se producen: *a*) debido a que a los profesores no tienen tiempo de abordar la multitud de necesidades académicas y personales que presentan los ciento cincuenta alumnos que ven cada día,

ESTRUCTURAS DE GESTIÓN

Coordinadores de nivel	*Coordinadores de área*												
	Educación Primaria						*Educación Secundaria Obligatoria*			*Enseñanzas post-obligatorias*			
	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Inglés/literatura													
Matemáticas													
Ciencias													
Ciencias sociales													
Música													
Artes													
Segundo idioma													
Formación empresarial													
Formación profesional													

Fuente: Datos de © OCDE, *Education at a glance: OECD Indicators*, 1995. Reproducido con autorización de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Coordinadores y personal asignado a programas													
Orientación													
Educación compensatoria													
Educación especial													
Educación bilingüe													
Educación de sobredotados													
Prevención de consumo de drogas													
Prevención de embarazos tempranos													
Prevención de abandonos													
etcétera													

FIG. 6.4. *Gestión burocrática de la enseñanza.*

b) porque resulta difícil mantener la atención personalizada en un centro con dos o tres mil alumnos, y *c*) porque las necesidades, intereses y aspiraciones de los alumnos no encajan fácilmente con las normas de la institución. La respuesta de los alumnos a este ambiente impersonal va desde la frustración que se traduce en formas de violencia, vandalismo, ausencias prolongadas, embarazos tempranos y abandonos, hasta el bajo rendimiento, la anomia y la desvinculación respecto al centro.

En lugar de humanizar la experiencia educativa para evitar algunos de estos problemas, la solución burocrática consiste en crear nuevos organismos, puestos de trabajo y programas que procuren compensar los efectos de un sistema mal diseñado. Establece organismos y plantillas separadas (cada uno con su propia jerarquía, trámites y requisitos de presentación de información) para hacer frente a los problemas de seguridad en los centros, embarazos tempranos, abandonos, ausencias prolongadas, consumo de drogas, desigualdades, etc. La premisa que sirve de punto de partida parece ser la siguiente: de un modo u otro, los problemas se resolverán separando a los alumnos en parcelas diferentes de aquellas donde se aplican los programas existentes. Pero cuando la inadaptación de los alumnos proviene de un sistema escolar mal gestionado y deshumanizado, limitarse a añadir más programas puede producir escasos resultados positivos. Con todo, el monstruo burocrático sigue avanzando.

Cuando los problemas no se resuelven, continúan creándose más órganos destinados a atender cada vez más *necesidades* de servicios especiales. Puesto que, si nos referimos a los niveles superiores de la organización, cada fila de la matriz se ocupa de sus propios asuntos, y dado que, si nos referimos a sus niveles inferiores, cada profesor trabaja en células estancas, las tareas de supervisión, comunicación y coordinación se desarrollan hasta el extremo de resultar ingobernables. De este modo, la burocracia termina por alimentarse de los frutos de su propio trabajo, y los recursos destinados a centros y aulas son más escasos.

Quienes trabajan en un sistema burocrático suelen experimentar tanta frustración como quienes precisan de sus servicios, y son plenamente conscientes de que se requiere una profunda reestructuración. Por ejemplo, cuando la ciudad de Nueva York empezó a crear docenas de institutos hubo que coordinar las iniciativas que emprendían por separado diversas instancias, pues cada una iba a su aire. Cuando se emprende alguna innovación, una autoridad difusa, e insuficientes mecanismos de comunicación, no hacen sino provocar confusión a cada momento. Así, para lograr una mejor utilización de los recursos y fomentar un buen trabajo escolar es preciso que la administración descentralice aquellas funciones que los centros pueden gestionar mucho mejor, y que articule equipos integrados y funcionales de distrito para realizar aquellas tareas y responsabilidades que han de permanecer centralizadas.

Asimismo, mientras los distritos se ocupen del currículum y la instrucción separándolos de la contratación de personal, de la evaluación o el desarrollo profesional, tenderá a haber desconexión entre las ideas concernientes a lo que se considera importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las políticas y las experiencias prácticas forzosamente irán sucediéndose a lo largo del tiempo mientras consejos, inspectores y otros profesionales similares lleguen y se marchen con sus ideas particulares. Incluso cuando, en esas circunstancias, se pretende una mayor coherencia sustantiva, es difícil conseguir que se cumpla. Ciertamente, entre quienes desempeñan labores de dirección y supervisión en los centros se realizan a veces esfuerzos heroicos para recabar información, celebrar reuniones o coordinar, pero buena parte de estas iniciativas aún continúa careciendo de coherencia conceptual.

Una nueva lógica organizativa ha de cuestionar los siguientes presupuestos básicos de las burocracias, cuyos efectos he destacado en el transcurso de estos capítulos:

— El presupuesto de que las tareas se llevan mejor a cabo siempre que los puestos de trabajo estén altamente especializados, fragmentados en componentes reducidos y rutinizados, de forma tal que los trabajadores precisen sólo de un conocimiento limitado para cada tarea asignada.
— El presupuesto de que las organizaciones son más eficaces cuando son gestionadas de arriba abajo, usurpando las decisiones más importantes, tanto a quienes realizan el trabajo directo como a sus destinatarios.
— El presupuesto de que los conocimientos que residen en los niveles jerárquicos superiores de una burocracia pueden ser convertidos en *regulaciones* y *procedimientos* para que quienes realicen el trabajo directo no precisen más habilidad que la de obedecer órdenes.

8.2. Las nuevas alternativas y el conocimiento profesional

Aunque ahora son más que obvias las inconsistencias de estos tres postulados burocráticos, han sido mucho menores, curiosamente, las soluciones. Muchos estados y distritos han comenzado a descentralizar la toma de decisiones, así como a ampliar las funciones a desempeñar por los profesores. Sin embargo, pocos han reconocido la relación decisiva que existe entre los conocimientos básicos con que han de contar los educadores y el éxito de estas nuevas estrategias. Consecuentemente, han sido extremadamente desiguales los resultados de las iniciativas encaminadas a la distribución de la toma de decisiones, la creación de más grupos de alumnos que tengan carácter inclusivo y

la reestructuración de los horarios y del currículum. Ha habido éxito allí donde los educadores han contando con la oportunidad de desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para poner en marcha experiencias más complejas; en cambio, donde los conocimientos necesarios han estado ausentes, el fracaso ha seguido, involuntaria pero inevitablemente, a las reformas emprendidas.

Hay una estrecha relación entre los conocimientos del profesor y los escenarios escolares eficaces y personalizados. Los programas y organismos especiales han proliferado precisamente porque muchos educadores de nuestro país han recibido una preparación relativamente pobre para comprender los procesos de aprendizaje, el desarrollo de los alumnos y la adaptación de la enseñanza. Debido a que la labor docente ha sido considerada como la aplicación de una serie de rutinas dirigidas a alumnos *normales*, la mayor parte de los profesores no se sienten preparados para hacerse cargo de los alumnos *especiales*, es decir, aquellos que aprenden poco con estrategias como las lecciones magistrales y la explicación, los que no hablan el idioma con fluidez, aquellos cuyo desarrollo transcurre de acuerdo con un ritmo o un modo diferente a los de su misma edad, o quienes presentan pequeñas dificultades de aprendizaje, como problemas visuales o perceptivos. La verdad es que la *mayoría* de los alumnos se ajusta a una o varias de estas descripciones, y ya que las aulas ordinarias son, por lo general, demasiado rígidas para adaptarse a sus necesidades de aprendizaje, en ellas cada vez les va peor a un mayor número de alumnos, que son desviados hacia programas de recuperación o educación especial. Unos sistemas curriculares inflexibles e insuficientes conocimientos de parte de los profesores, situación esta última que es la causa fundamental de la salida de tales alumnos del aula ordinaria, hacen necesaria la contratación de un mayor número de especialistas, lo que paradójicamente disminuye los fondos para el desarrollo profesional y para la existencia de grupos más pequeños en las aulas, que es lo que, a su vez, permitiría que los profesores ordinarios atendieran un espectro más amplio de sus necesidades educativas.

En Boston, por ejemplo, un estudio reciente puso de manifiesto que el 30 % de los alumnos son considerados candidatos a servicios de educación especial, educación bilingüe o programas especiales, así como que el 40 % de los profesores enseñan a estos alumnos en aulas de apoyo (Miles, 1995). Por consiguiente, pese a haber una ratio profesor-alumno de 1:13, la mayoría de las aulas ordinarias de esta ciudad tienen 23 alumnos por término medio y algunas llegan alcanzar los 34. Miles hace notar:

> Recurrir a tantos profesores que desempeñan su trabajo fuera de las aulas ordinarias significa que todos los alumnos, excepto aquellos que reciben una educación separada, pasan la mayor parte del tiempo en grupos más numerosos. Además, como muchos otros sistemas escolares, el de Boston ha tenido que desarrollar sistemas administrativos para super

> visar y coordinar la diversidad de profesores y demás profesionales que trabajan con alumnos especiales. Este proceso desvía muchos más recursos de las aulas ordinarias, que gradualmente van pasando a ser más numerosas. Así pues, resulta irónico que precisamente sea la acción diseñada para reducir las demandas que recaen sobre el profesorado (derivar al alumno fuera del aula ordinaria) la que, a la postre, puede llegar a incrementarlas. [...] Este patrón se reproduce a sí mismo: cuanto más recurren los centros a especialistas para dar respuesta a la diversidad de necesidades del aprendizaje, tantos menos recursos y estímulos hay para ayudar a los profesores de las aulas ordinarias a desarrollar tales habilidades (pp. 479-480).

Desde la década de los setenta, ha crecido astronómicamente la proporción de fondos y personal escolar dedicados a programas de educación especial. Un análisis del gasto escolar realizado en el estado de Nueva York entre 1979 y 1992 puso de manifiesto que el área que experimentó un incremento de gasto más espectacular fue la de los alumnos clasificados como discapacitados. Los gastos invertidos en su enseñanza representaban el 5 % del presupuesto total de 1980, y el 13 % del correspondiente a 1992. Al tiempo, los gastos empleados en la enseñanza de alumnos ordinarios descendió del 54 % al 49 % del total. En ese mismo período, los gastos por servicios de atención a alumnos (psicólogos escolares, orientadores, etc.) y otros profesionales no docentes también crecieron a un ritmo sustancialmente más rápido que el de otras categorías salariales (Lankford y Wyckhoff, 1995).

Para fomentar que los profesores se formen en la educación de alumnos con necesidades especiales, algunos estados, como Nueva York y California, están creando nuevas formas de acceder al ejercicio profesional. Los estándares desarrollados por el *Comité Nacional para los Estándares de la Profesión Docente* y el *Consorcio Interestatal para el Nuevo Sistema de Apoyo y Evaluación* prevén que todos los profesores han de poseer una formación propia para la atención a estos alumnos, incluidos los que inician el aprendizaje de la lengua inglesa, o los que presentan dificultades de aprendizaje. Por su parte, algunas instituciones universitarias y distritos escolares están ofreciendo actividades de formación del profesorado que contribuyen a mejorar su eficacia con alumnos diversos. Estos programas ayudan a aprender la profesión y ejercerla en el sentido descrito en los dos últimos capítulos: cómo colaborar para conocer mejor a los alumnos; cómo hacer uso de diferentes enfoques de aprendizaje; cómo utilizar estrategias de evaluación y tutoría entre compañeros para proporcionar una enseñanza más activa e individualizada, y cómo concentrar la atención en ideas básicas y contenidos fundamentales, recurriendo a representaciones gráficas, verbales y visuales para hacerlos accesibles a un amplio espectro de alumnos (Comisión sobre Planificación Docente para Alumnos con Dificultades, 1995).

Al fomentar este tipo de formación, los centros tienen la posibilidad de conseguir que casi todos los alumnos alcancen el éxito en escenarios escolares más integrados y personalizados. Cuantos más conocimientos y habilidades posea el profesor, tanto menos fragmentados serán los centros.

4. Políticas para una reestructuración valiosa de la educación

Para que los centros dispongan de los recursos financieros y la capacidad institucional necesarios para realizar cambios significativos tienen que producirse cambios en la distribución de los recursos; y, también, en el poder, tanto en los organismos de la administración y programas especiales como en las aulas y sistemas de apoyo a la formación y desarrollo del profesorado.

Para propiciar entornos educativos personalizados, la política de financiación e infraestructuras, todavía empeñada en construir grandes centros bajo la presunción falta de mayor eficacia, ha de ser sustituida por otra que construya centros del tamaño óptimo (entre unos trescientos y seiscientos alumnos), pues son ciertamente más eficaces y eficientes. Otra opción consiste en construir establecimientos de usos múltiples capaces de albergar a varios centros con espacios compartidos para instalaciones como gimnasios, campos de atletismo, bibliotecas y servicios, así como centros de atención sanitaria o guarderías.

Para asegurar que los profesores cuentan con una preparación idónea para el trabajo con alumnos diferentes, los estándares profesionales que se utilicen como referentes para la acreditación docente han de exigir, de una parte, un conocimiento profundo sobre los alumnos y su proceso de aprendizaje, y, de otra, la preparación y disposición favorable hacia un tipo de enseñanza de carácter transversal. Tal como ocurre en Alemania, cabría estimular la preparación de los profesores en dos ámbitos disciplinares, y no sólo en uno, de forma tal que puedan garantizar una mayor cobertura curricular especializada, junto con una personalización más intensa de las relaciones entre profesores y estudiantes.

El tiempo destinado a la formación del profesorado y al trabajo en colaboración ha de ser también reestructurado en el interior de los centros. De volver a las aulas siquiera la mitad de los profesionales cuyo trabajo se desarrolla ahora fuera de ellas, todo profesor podría emplear, como mínimo, entre diez y doce horas semanales para planificar la enseñanza con sus compañeros. Salarios con retribuciones dependientes de los conocimientos y habilidades adquiridos podrían constituir incentivos para que los docentes desarrollaran su cualificación en múltiples áreas, y quizás esta medida fomentaría la flexibilización y la ampliación de los roles que tendrán que desempeñar en

sus puestos de trabajo habituales. Cada equipo de profesores habría de incorporar en su seno la cualificación necesaria para atender adecuadamente a los alumnos que hubiese dentro de uno o diferentes grupos de clase.

Para hacer posibles enfoques más intensamente centrados en el aprendizaje escolar, los estados y la administración han de flexibilizar los rígidos requisitos horarios que constriñen la enseñanza de las materias, y reducir la avalancha de nomativas legales y administrativas que han ido acumulándose en el transcurso del tiempo. El estado de Nueva York, por ejemplo, no sólo exige enseñar matemáticas, inglés, ortografía, lectura, escritura, ciencias sociales, historia, geografía, política, estudios globales, economía, ciencias, arte, música, educación para la salud, higiene, educación física, segundo idioma y formación ocupacional, sino también otros temas ocasionales como el día de la bandera, el consumo de drogas y alcohol, educación vial y riesgos de la conducción (treinta períodos lectivos), trato humanizado de los animales (semanalmente), prevención de incendios (mensualmente), simulacros de incendio (al menos, doce veces al año), conservación de los recursos naturales (último viernes de abril), y muchos más (Departamento de Educación de Nueva York, 1990).

A fin de dedicar más recursos personales al trabajo de aula, han de derogarse también reglamentaciones sobre esta materia que vienen siendo demasiado prescriptivas. Por ejemplo, además del asombroso cúmulo de normas sobre currículum, programación, exámenes y comunicación de información, el estado de Nueva York tiene una normativa que exige a los distritos la contratación de orientadores, un responsable de educación física, un director a tiempo completo, una determinada cantidad de bibliotecarios especializados en la titulación conveniente, junto a sus ayudantes también debidamente diplomados, un tesorero y un recaudador de tasas. Curiosamente, sin embargo, no hay ningún criterio explícito que estipule la contratación necesaria de un número mínimo de profesores (Departamento de Educación de Nueva York, 1990).

Por lo demás, los profesores de la ciudad de Nueva York —como ocurre en muchos otros distritos— han de ser supervisados por directores o directores adjuntos, que, por tanto, tienen que ser liberados de sus cargas docentes, total o parcialmente, en función de la cantidad de personas a supervisar. Pero los profesores no tienen tiempo oficial para observarse mutuamente, por lo que los procesos de revisión mutua entre iguales se ven imposibilitados; los requisitos y normativas vigentes prestan más atención a la proliferación del personal no docente. Los centros alternativos no están sujetos a todas estas normas, pero el personal de los centros tradicionales tiene que desempeñar su trabajo con arreglo a las categorías para las que haya sido contratado y haya recibido la aprobación correspondiente de parte de la administración. En ocasiones, esto acarrea la reducción

de los fondos destinados a la docencia, pues se aplican a asegurar determinadas funciones de carácter administrativo que no pueden faltar según la ley. Por ejemplo, en la ciudad de Nueva York, las «orientaciones para la distribución de recursos» de 1994-1995 establecen que «las asignaciones para directores adjuntos, educación especial, [...] deben ser empleadas para el propósito estipulado y programado», y que el centro «debe continuar presupuestando tales funciones, aun cuando no hayan sido financiadas en su totalidad» (Comité de Educación de la Ciudad de Nueva York, 1994).

Estos patrones de asignación de personal están profundamente arraigados. Cuando en el estado de Nueva York se introdujo un programa de apoyo a profesores noveles por parte de profesores veteranos, el sindicato de directores demandó a la administración, alegando que violaba los requisitos exigidos para poder supervisar a profesores. Finalmente, el estado falló contra el sindicato, aduciendo en este caso la dificultad que entrañaba constatar los efectos lesivos que pudieran derivarse de que unos determinados profesores ayudasen a sus colegas noveles. En última instancia, cada una de las normas que rigen la asignación de personal tendrá que ser evaluada, y muchas de ellas suprimidas, a fin de que los centros dispongan de la flexibilidad necesaria para reestructurar la enseñanza de forma más fructífera y profesional.

Hay buenas razones a favor de algunos requisitos como esos y otros incluidos en los sistemas de acreditación estatales y regionales. A lo que deben servir es al establecimiento de una serie de oportunidades educativas básicas para todos los alumnos en una sociedad que deja buena parte de la financiación de la educación en manos de los contribuyentes locales. Aunque esta función continúa siendo decisiva e importante, la manera de llevarla a la práctica actualmente está inspirada en postulados burocráticos, ya desfasados, relativos a la organización escolar y a la asignación del personal. Los intentos realizados para especificar estrictamente los recursos de las partidas escolares no han contribuido a igualar los recursos de que disponen los distintos centros, aunque, por desgracia, sí han logrado cercenar algunas ideas alternativas para emplearlos de modo más eficaz. Como sostendré en los dos capítulos siguientes, sería preferible que las políticas de acreditación y financiación garantizaran el apoyo económico pleno y equitativo al derecho curricular y educativo al que han de contribuir, tanto los estándares de la profesión docente como los relativos al aprendizaje de todos los alumnos sin exclusión, en lugar de especificar configuraciones rígidas de los mismos con las que los centros han de funcionar.

Ahora que se están revisando las instituciones escolares, no deberíamos continuar tratando de imponer rígidamente sus distintas opciones organizativas y educativas. Parece más sensato, sobre todo para trabajar bajo el presupuesto de mejorar el rendimiento y la equidad,

echar mano de los mecanismos precisos para que los centros tengan metas claras y recursos suficientes, y así poder decidir cómo mejorar la enseñanza, teniendo en cuenta sus realidades contextuales. La tarea que queda por delante es conjugar los esfuerzos y energías locales con el apoyo y el liderazgo del Estado; es preciso crear una sinergia que haga posible la renovación educativa y que se atenga a criterios de equidad. Eso exige, desde luego, alterar las normas vigentes que conllevan una distribución desigual de los recursos.

TERCERA PARTE

Capítulo 7

DEFINIR ESTÁNDARES SIN ESTANDARIZACIÓN

> Lo que cualquier padre que fuera bueno y sabio desearía para su propio hijo es lo que la comunidad debe querer para todos los niños. Cualquier otro ideal diferente que sustente a nuestras escuelas resultará restrictivo y perjudicial; y, de ponerlo en práctica, llevaría a destruir nuestra democracia.
>
> John Dewey, *La escuela y la sociedad*

¿Qué es lo que desearía el padre mejor y más sabio para su propio hijo? ¿Y cómo podría quedar plasmado para todos los niños de la comunidad? ¿Cómo puede una sociedad desarrollar y apoyar a sus centros escolares para que la enseñanza de calidad esté ampliamente generalizada, y no reservada tan sólo para unos pocos? En todo este libro abogo por la necesidad de realizar esfuerzos que desarrollen la capacidad de los centros y los profesores para que logren un aprendizaje de más calidad. Ciertamente, los cambios sólo podrán realizarse si tenemos profesores bien preparados y respaldados, y además centros mejor organizados. Pero esto no significa, en modo alguno, que el sistema escolar en su conjunto no tenga importancia, o que podamos pasar por alto las políticas educativas vigentes. Lo que los profesores hagan, de hecho siempre estará profundamente influido por el entorno en que desempeñen su trabajo y por las expectativas que la sociedad albergue sobre los centros. Aun en el supuesto de que éstos estuvieran gestionados de forma más sensata y financiados con criterios de mayor equidad, tendríamos que responder al siguiente interrogante: ¿qué tipo de aprendizaje acometerán? Este capítulo esboza una respuesta.

Una lección que deberíamos haber aprendido sobre el cambio educativo, tal como sugiere Michael Fullan (1991), es que ni las políticas centralizadas ni descentralizadas pueden funcionar por separado. Esto quiere decir que un cambio escolar de envergadura no puede ocurrir únicamente por mandato político, ni tampoco surgir exclusivamente desde el centro, sin apoyo alguno del sistema político. Cuando las re-

formas escolares sólo ocurren en virtud de renuncias y excepciones, terminan desvaneciéndose transcurrido un breve período de tiempo, mucho antes de que una escuela de calidad pueda florecer en las comunidades donde brilla por su ausencia. Y si las políticas no abordan las cuestiones relativas a las metas educativas, la capacidad del sistema y la equidad, los resultados de los esfuerzos realizados por los centros serán insuficientes para responder a las necesidades de una sociedad democrática. No es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarias tanto la imaginación local como el liderazgo político que facilite, y es así cómo pueden ir surgiendo esfuerzos e iniciativas horizontales que apoyen el asesoramiento y el aprendizaje entre distintos centros.

En el caso de considerar que es preciso recurrir a algún sistema, habrá que dar respuesta, además, a algunos interrogantes como estos: ¿De qué magnitud? ¿De qué tipo? ¿Qué habrá de perseguir? ¿Qué políticas habrán de practicar para hacer realidad las metas? En este capítulo sostengo que los estándares relativos al aprendizaje de los alumnos, vinculados a ciertos parámetros referidos a la enseñanza y también a los centros, son elementos centrales de una infraestructura educativa que es necesaria para fomentar el auténtico derecho a aprender. Estos estándares habrían de proporcionar la base de las políticas curriculares y de evaluación, sistemas de distribución de recursos, de apoyo al desarrollo profesional y la formación del profesorado, así como también espacios y oportunidades de investigación por parte de los profesores y centros, pues son ineludibles para el impulso y estímulo en favor del cambio. Aunque los estándares y la evaluación no pueden, por sí solos, guiar la práctica docente, si están bien diseñados y son capaces de concitar un sólido consenso, sí pueden infundir vigor a las reformas, y potenciar a nuestros centros para su cometido fundamental, el aprendizaje de los estudiantes.

1. El potencial de los estándares para dinamizar el cambio educativo

Una perspectiva coherente del currículum, de la evaluación y la enseñanza, está en el núcleo de cualquier concepción de una enseñanza eficaz, de calidad. Si los estándares educativos se están convirtiendo en un vehículo importante de las políticas educativas es, en parte, porque permiten traducir los cambios que están afectando a nuestras metas escolares. Hay que incluir en ese sentido, por ejemplo, cambios tan importantes como los relativos al tipo de aprendizaje que nuestra sociedad desea para sus miembros más jóvenes, que, a su vez, demandan otros igualmente importantes en la enseñanza y en los centros. Dependiendo, sin embargo, de la forma que adopten y el uso que se

haga de ellos, los estándares referidos al aprendizaje pueden activar iniciativas de mejora, o, por desgracia, incluso eliminarlas o impedirlas.

Las iniciativas acometidas recientemente en materia de estándares relacionados con los alumnos han concentrado la atención en parámetros para determinar los *contenidos* y los criterios del *rendimiento*, lo que nos exige definir, respectivamente, qué es lo que los alumnos deberían saber y cómo deberían demostrar su competencia. Los primeros pueden indicar, por ejemplo, que el alumno de la escuela secundaria obligatoria ha de ser capaz de redactar una composición escrita persuasiva. Por su parte, los segundos sirven para precisar los criterios de evaluación y proporcionar ejemplos y características de lo que se considera que es una buena composición (por ejemplo, que exprese opiniones con claridad, que esté apoyada en razones y datos, que ofrezca una explicación y refutación de perspectivas opuestas, y que incluya un uso adecuado de las convenciones de la lengua escrita). Numerosas asociaciones profesionales y estados han empezado a diseñar marcos curriculares estructurados en torno a tales estándares e indicadores de contenido y rendimiento. Algunos de ellos incluso ya han puesto a punto formas concretas de aplicar esos estándares a la elaboración y desarrollo del currículum, especialmente en el área de matemáticas.

La premisa fundamental de la actual reforma basada en los estándares es que, siempre que éstos orienten las decisiones sobre el currículum, la enseñanza y la evaluación, la práctica educativa podrá asumir metas escolares desafiantes y conocimientos valiosos y actualizados sobre el proceso de aprendizaje. El potencial que pueden tener como un mecanismo provechoso para orientar las prácticas pedagógicas se observa en centros escolares de otros países, así como en aquellas profesiones que prestan suma atención al hecho de que una buena base de conocimiento es indispensable para asentar, como es debido, las decisiones profesionales.

En la mayoría de los países europeos y algunos asiáticos, el desarrollo de las metas y objetivos del currículum corresponde a los profesores, que desempeñan este trabajo auspiciados por Ministerios o Departamentos de Educación nacionales, estatales o regionales. Estos marcos curriculares son traducidos a documentos que perfilan conceptos centrales que han de ser abordados en cada ámbito disciplinar. Normalmente, están ligados a sistemas de evaluación —también desarrollados y aplicados por los profesores— y cumplen un papel importante en momentos clave del proceso educativo, particularmente al término de los estudios en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. La evaluación realizada está referida, por lo general, al rendimiento del alumno y hace uso de exámenes escritos y orales, revisiones del trabajo realizado en el aula, trabajos de investigación, entrevistas y carpetas documentales del aprendizaje. No obstante, a veces es el propio alumno quien elige las tareas o áreas sobre las que examinarse. Y, con frecuencia, ha de defender su tra-

bajo ante tribunales que evalúan sus ideas e incluso estimulan y obligan, cuando procede, a lograr una comprensión y aprendizaje más profundo.

Los profesores, no sólo examinan a sus propios alumnos, sino también a los de otros centros. Debido a que las calificaciones son asignadas por los propios profesores y se mantienen estrechos vínculos con el trabajo realizado cotidianamente en el aula, el proceso de evaluación acaba afectando a la práctica docente, e incluso contribuye a que los profesores y los mismos alummnos dispongan de estándares compartidos en el conjunto de toda la actividad educativa. Además, por su parte, la formación del profesorado persigue sobre todo el aprendizaje y desarrollo de capacidades docentes relacionadas con las metas que han de perseguirse, y los sistemas de inspección también prestan apoyo para alcanzar tales estándares. Aunque sería engañoso caracterizar estas iniciativas como inapelables para la mejora, muchas de ellas comportan un énfasis en la construcción reflexiva y consciente del currículum, y reclaman coherencia a los distintos frentes y poderes que inciden en la educación.

Muchas profesiones emplean estándares referidos a la práctica profesional. Guían, así, a los arquitectos cuando construyen edificios seguros, a los economistas cuando gestionan finanzas, a los ingenieros cuando montan transbordadores espaciales, o a los médicos cuando atienden a sus pacientes. También rigen la formación de los profesionales, así como su acceso al ejercicio de la profesión. Los estándares a que me estoy refiriendo, sin embargo, no deben ser tomados como prescripciones. Reflejan, más bien, normas y conocimientos compartidos y relacionados con: *a*) los principios en que ha de basarse el ejercicio profesional, *b*) los efectos que se derivan de diferentes estrategias y *c*) los procesos que han de adoptarse en la toma de decisiones.

Los profesores de Estados Unidos tienen mucha menos experiencia que esos otros profesionales en el desarrollo y utilización de estándares profesionales. Debido a que en nuestro país la enseñanza ha estado definida más como una actividad burocrática que profesional, los resortes para la elaboración y transmisión de estándares (asociaciones profesionales, consejos creados al efecto y organismos de acreditación) tradicionalmente han tenido escasa fuerza o, sencillamente, no han existido. En su ausencia existen, en cambio, estándares implícitos y no sujetos a revisión. Aparecen en un cúmulo de decisiones que toman las editoriales de los libros de texto, los diseñadores de tests de instrucción, los organismos estatales, asambleas legislativas y consejos escolares, a menudo sin ningún respaldo de conocimientos profesionales, ideales compartidos o metas educativas consensuadas. Rara vez interviene el profesorado en actividades de formulación de estándares, desarrollo curricular y evaluación, desempeñadas con profesionalidad.

Aunque hay un amplio acuerdo entre educadores y políticos respecto a la necesidad de que los centros persigan un aprendizaje mucho más útil y estimulante, hay desacuerdos enormes en la manera de definir estándares, intentar alcanzarlos y evaluarlos. Hay quienes opinan que los estándares curriculares deberían constituir la base de las pruebas nacionales o estatales, y que, además, deberían estar ligados a recompensas y sanciones de los alumnos, profesores y centros; de este modo, se supone, podrían promover el cambio de arriba hacia abajo. También hay quienes piensan que los estándares desarrollados por asociaciones profesionales deberían constituir herramientas de indagación que podrían servir para introducir cambios en las políticas estatales y locales, e infundir energía en los esfuerzos que realicen los centros para desarrollar una nueva concepción del desempeño profesional. Yo mantengo que los estándares referidos al aprendizaje de los alumnos tendrían más utilidad si se emplearan a modo de señales (y no como camisas de fuerza) para desarrollar el currículum, los sistemas de evaluación y también las actividades de formación del profesorado, así como para canalizar y movilizar los recursos del sistema, en lugar de para penalizar a alumnos y centros.

En este capítulo describo por qué pienso que las reformas basadas en estándares pueden contribuir al aprendizaje, particularmente siempre que los políticos hagan uso de ellos teniendo en cuenta el contexto de los centros y las condiciones que son necesarias para los cambios. Sostengo que, para su aportación provechosa a las reformas, el enfoque adoptado habría de recurrir con moderación a la intervención gubernamental, así como impulsar una participación lo más amplia posible por parte de los profesionales de la educación y las comunidades locales. Las directrices estatales deberían adoptar la forma de «una cáscara dentro de la cual pueda desarrollarse cómodamente la almendra de los juicios y decisiones profesionales», orientando a los profesores y centros «hacia metas valiosas para todos, sin imponer procedimientos específicos y predeterminados» (Shulman, 1983: 501). Las políticas deberían, más bien, atender a cómo ocurre realmente el cambio, y percatarse de que los gobiernos han de respaldar una educación de calidad sin colocar piedrecitas en el camino.

2. La política y las realidades del cambio educativo

Los políticos tienen que asumir que su política no debe ser objeto de ejecución lineal, sino, más bien, de *re-invención* en cada nivel del sistema. Lo que en último extremo ocurre en los centros y aulas tiene menos relación con las intenciones de los políticos que con los conocimientos, creencias, recursos, liderazgo y motivaciones que existen y

operan en los contextos locales. Éstos son algunos de los factores que producen lo que Richard Elmore (1983) ha denominado «el poder de las bases sobre los de arriba».

La práctica de exhortar a los centros para que cambien es algo que jamás ha conseguido que la enseñanza llegue a ser significativamente diferente y mejor, tras muchas décadas de esfuerzos empeñados en establecer marcos curriculares y reformas. El modelo de enseñanza transmisiva ha resistido tenazmente, aun cuando se hayan producido cambios estructurales (Cuban, 1990; Tyack y Tobin, 1994). Los estudios sobre el cambio en educación han puesto de manifiesto que el destino de nuevos programas e ideas depende de las oportunidades con que cuenten los directores escolares y los profesores para aprender, experimentar y adaptarlos a contextos locales. Sin esas oportunidades, las innovaciones se desvanecen cuando los fondos quedan bloqueados o deja de hacerse presión coercitiva para que se desarrollen en la práctica (Berman y McLaughlin, 1978; McLaughlin, 1987; Fullan, 1991). Ya que «no es en absoluto posible prescribir lo más importante en educación» (McLaughlin, 1990), las políticas tendrían que alterar las condiciones de las que depende el aprendizaje local, si es que pretenden que sus buenos propósitos se conviertan en realidades.

Además, los políticos tienen que entender que sus intenciones aterrizarán en un entorno ya atestado de estratos conformados por políticas anteriores, y plagado de condiciones locales que pueden ser hasta hostiles a los cambios deseados (Darling-Hammond, 1990*a*). Deben, pues, desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo el trabajo requerido, así como también un compromiso firme y sostenido con el mismo, en lugar de presumir que sus directrices, sin más, vayan a provocar las nuevas ideas y prácticas planteadas. Cuanto más se ofusquen las políticas en imponer condiciones inflexibles, tanto menos probable, e incluso posible, será que la innovación y el aprendizaje lleguen a realizarse.

2.1. Lecciones de las reformas curriculares previas

Las reformas emprendidas en el pasado no han tenido demasiada incidencia ni continuidad, y eso, a pesar de los esfuerzos impresionantes, tanto desde las administraciones educativas como desde los centros, destinados a promover una enseñanza atractiva e intelectualmente exigente. Las iniciativas de los educadores progresistas de la década de los treinta demostraron no sólo que las reformas escolares podían tener éxito, sino también que era mucho más difícil y complejo cambiar el conjunto del sistema. Por su parte, las reformas curriculares de los sesenta, realizadas bajo un claro patrocinio estatal, demostraron que podía haber bastante claridad en las altu-

ras sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje que había que promover, pero ni siquiera eso fue suficiente para lograr cambios relevantes y significativos en la práctica.

Una de las razones más importantes de estos fracasos fue el proceso mediante el que se pretendió introducir los cambios perseguidos en centros diferentes de aquellos en los que originariamente fueron experimentados. Los primeros sujetos y contextos renovadores, que habían tenido la oportunidad de involucrarse intensamente en el proceso de cambio, desarrollaron los compromisos y capacidades que son ineludibles para embarcarse en el devenir de nuevas experiencias. Se presumía equivocadamente, sin embargo, que a continuación otros profesores diferentes podrían poner en práctica sin dificultad tales ideas, aun cuando algunas fueran bastante complejas, simplemente indagando y acometiendo sus experiencias. No es infrecuente que los planteamientos de una reforma sean tan sólo transmitidos como un conjunto de buenas declaraciones y mandatos, como una mera lista de cosas nuevas que hay que hacer, sin dedicarles la suficiente discusión y justificaciones. De este modo, muchos de los profesores que se ven involucrados en este segundo estadio de la reforma, o incluso otros sucesivos, casi nunca llegan a entender realmente el sentido de las iniciativas planteadas.

Quizás el resultado más relevante del estudio detenido que se realizó sobre las escuelas progresistas de los treinta —Eight Years Study— (véase el capítulo 1) fue que la característica distintiva de los centros con más éxito residía en el proceso de investigación conjunta sobre la educación por sus miembros, y no en el contenido concreto de las reformas puestas en práctica. Su éxito provenía de la búsqueda de metas comunes que tenían en cuenta para orientar el currículum y tomar las consiguientes decisiones organizativas (Chamberlin, Chamberlin, Drought y Scott, 1942). Los profesores y los directores de los centros implicados declararon que fueron las ideas colectivas provocadas por este proceso las que engendraron la energía, voluntad de cambio y convicción de implicarse en la innovación, y por lo mismo las que cambiaron la vida de sus centros (Aiken, 1942).

El compromiso y la capacidad de la escuela como un todo en la resolución colegiada de problemas son cuestiones fundamentales para cualquier cambio educativo tomado en serio. Y, como quiera que las prácticas que aspiren a estimular efectivamente el aprendizaje, habrán de alterar en profundidad las tecnologías básicas de la escolarización, se convierten, por ser nuevas, en amenazas a las *regularidades* de los centros (Sarason, 1982). Cuando los profesores tratan de desarrollar una enseñanza más estimulante y atender a las necesidades individuales de los alumnos, sus esfuerzos tropiezan con horarios tradicionales, políticas de disciplina, procedimientos de calificación y promoción y, en realidad, todo el conjunto de características que siguen definiendo

al sistema educativo vigente. Cuando los centros se percatan de la amplitud de los cambios necesarios para hacer realmente posible una verdadera enseñanza centrada en el alumno, sus prácticas renovadoras terminan reclamando la transformación de múltiples condiciones de los centros escolares. Si no se llega a un reconocimiento tal, las reformas se esfuman o arrinconan en programas especiales destinados a un número reducido de alumnos. Si los centros como organizaciones no experimentan el desarrollo necesario para responder a las exigencias de una enseñanza más estimulante y actividades más focalizadas en el alumno, los cambios son sencillamente obstruidos. No es extraño, entonces, encontrar lamentaciones como ésta por parte de profesores bien intencionados: «la verdad es que lo intentamos, pero no llegó a funcionar».

Cabe decir otro tanto de las reformas de los sesenta, que tuvieron éxito en articular las ideas subyacentes a un currículum basado en la comprensión, así como en ponerlas en práctica con buenos resultados en aquellos centros donde los profesores participaron en el proceso genuino de su experimentación (Elmore, 1996). Las iniciativas pedagógicas de ese período estuvieron inspiradas por algunos de los expertos en currículum y teóricos del aprendizaje más destacados de nuestra nación, entre ellos Joseph Schwab, que desarrolló el Currículum de Ciencias Naturales, y Jerome Bruner, cuyo proyecto El Hombre: Un Proyecto de Estudio aplicó la idea de un currículum para la comprensión a las ciencias sociales. Propuestas similares se impulsaron desde el Grupo de Trabajo para la Enseñanza de las Matemáticas, el Comité para el Estudio de la Física, y otros muchos.

Todos estos esfuerzos, sin embargo, se toparon con la misma fatalidad. Las reformas educativas desde arriba funcionaron bien en los centros que estuvieron directamente involucrados, a su vez, en el trabajo y la reelaboración de las mismas desde abajo. La participación en ese proceso de recreación hace posible el cambio. Cuando el currículum se disemina y generaliza, sin embargo, lo que se espera de todos los profesores es que apliquen ideas y propuestas en cuya génesis no participaron en absoluto. Al no entender de forma adecuada las ideas reformistas, y tampoco sentirse comprometidos con las mismas, lo que suele suceder es que no se traslada a las prácticas docentes, y las reformas, sin más, mueren.

A pesar de grandes inversiones en la formación del profesorado y en actividades destinadas a que se adopten innovaciones a ritmo frenético, las reformas se malograron, desvirtuadas por la incapacidad de la mayoría de los profesores y la falta de apoyo de los centros a la tarea de poner en práctica un modelo de enseñanza ciertamente relevante como el que se perseguía. Los beneficios educativos, más bien escasos, obtenidos por estas grandes propuestas han demostrado que confiar en una reforma curricular realizada desde arriba como una vía

para cambiar los centros constituye una estrategia que adolece de graves defectos. El cambio escolar es algo mucho más complicado que diseñar, sin más, un currículum distinto. Se asienta sobre las capacidades y la voluntad de los profesores y directores escolares para asumir y acometer los cambios planteados, así como también sobre el apoyo, o la resistencia, que ofrezca la comunidad en la que dichos cambios han de sobrevivir.

En los análisis *post mortem* de estas reformas, los investigadores descubrieron que las interpretaciones que los profesores hacen del currículum propuesto son tan variadas que permiten negar la idea de un currículum común para todos. Así, por ejemplo, una investigación realizada sobre el desarrollo del Currículum de Ciencias Naturales encontró que algunos profesores, aun cuando enseñaban las mismas lecciones a grupos de alumnos de un nivel equivalente, y en las que se compartía una misma visión de la materia, lo hacían de formas tan diferentes que «en realidad, no había nada que permitiera suponer que se estaba trabajando bajo la inspiración del mismo currículum de ciencias naturales» (Gallagher, 1967, p. 17). El dato que se encontró, asimismo, al estudiar el devenir del Proyecto Harvard de Física también fue sorprendente: el rendimiento y las actitudes de los alumnos hacia el proyecto, por lo visto, no dependían tan sólo del currículum en cuestión. Estaban, más bien, estrechamente relacionados con los valores de los profesores y sus conductas en las aulas, así como con el clima de aprendizaje social que habían logrado crear en sus correspondientes aulas (Rothman, Welch y Walberg, 1969; Walberg y Rothman, 1969). Y, además, los investigadores se percataron de que los procesos de puesta en práctica del currículum y el cambio escolar, es decir, el modo en que los centros y distritos escolares se hacen eco de las nuevas propuestas y las incorporan, dejan una impronta considerable sobre los resultados obtenidos (Carlson, 1965). El modo como se difunde y apoya el cambio educativo tiene una influencia enorme sobre las actitudes, conocimientos, capacidades y voluntad política de quienes habrían de llevarlo a la práctica del aula (Fullan, 1991). Y, a fin de cuentas, el factor determinante de cualquier reforma educativa es lo que los profesores saben, creen, son capaces de hacer y están dispuestos a hacer con ella.

La creencia tantas veces negada en que las reformas pueden replicarse en la práctica con facilidad, una vez que han sido probadas en algunos contextos experimentales y excepcionales, es una de las claves para entender mejor la historia desafortunada de los cambios educativos. El fenómeno del cambio ha de ser entendido como un proceso eminentemente constructivista. Incluso en el caso de que una reforma llegue a ser puesta en práctica, pero sólo eso, estará condenada a diluirse en vez de quedar arraigada en las ideas y prácticas. Cada comunidad escolar ha de pelear con las nuevas propuestas por sí misma, sobre todo

si lo que se pretende es estimular la comprensión y los compromisos que son necesarios para implicarse en una dinámica permanente de resolución de aquellos problemas que siempre comportan los cambios valiosos que aspiren a transformar las prácticas. Como dice Fullan (1994), es imposible apropiarse de algo nuevo antes de haberlo aprendido. «Sólo cuando la claridad y la coherencia hagan acto de presencia en las mentes de la mayoría de los profesores, podremos esperar razonablemente que el cambio ocurra con ciertos grados de éxito» (p. 4).

Para que las reformas echen raíces, también se requiere la implicación de las familias y los alumnos y, desde luego, el compromiso decidido con las mismas por parte de la administración. Si esto no sucediera, las políticas explícitas o sutiles que surjan de los despachos de los políticos pueden convertirse en uno de los rivales del cambio más difícil de superar. Sin embargo, como muchos sistemas educativos no saben cómo tratar los compromisos con las ideas y las personas, pues son del todo necesarios para llevar a cabo políticas de cambio a gran escala, en la mayoría de los casos, lo único que se hace es adoptar tan sólo los aditamentos más superficiales de las reformas, en realidad, aquellos que son más fáciles de absorber con comodidad y que no amenazan el estado de cosas vigente.

2.2. Una y otra vez, lo ya visto

Los resultados de antiguas investigaciones sobre el devenir de las reformas curriculares de los sesenta reaparecen, una y otra vez, en análisis corrientes sobre iniciativas de cambio actuales. Así por ejemplo, los profesores que están tratando de aplicar el nuevo currículum de matemáticas propuesto por California han tenido serias dificultades para poner en práctica el modelo de enseñanza pretendido, porque su información sobre el mismo era escasa y su desarrollo profesional pobre. Un profesor le comentaba lo siguiente a un investigador: «El obstáculo más importante que encuentro para trabajar con todos estos nuevos métodos... es lo que sé y he aprendido en todos los años anteriores de mi carrera profesional». Otro profesor se preguntaba reiteradamente: «¿Pero cómo enseñas a resolver problemas? Yo no lo sé?» (Darling-Hammond, 1990*b*, p. 239).

De otra parte, los diseñadores de las reformas no suelen tener conciencia del hecho de que sus nuevas ideas se encontrarán con contextos particulares cuyos recursos son muy diferentes, así como también pueden serlo las ideas distintivas de cada comunidad y, cómo no, las mismas limitaciones políticas preexistentes. Cuando los centros no disponen de los recursos económicos o las herramientas curriculares necesarios para hacer realidad las metas de la reforma, y cuando los miembros de la comunidad desconfían de las metas y estrategias pro-

puestas por los nuevos currículos, es prácticamente imposible que las nuevas ideas tengan éxito. Y, por supuesto, tal como se mencionó más arriba, las políticas jamás caen sobre un terreno deshabitado; lo hacen, por el contrario, sobre uno que está poblado de los residuos de otras políticas, muchas de ellas, quizás, no precisamente favorables a las ideas y estrategias reclamadas por las nuevas propuestas.

En el caso del actual currículum de matemáticas de California, por ejemplo, los investigadores observaron que los esfuerzos de los profesores se vieron frustrados por el plan de evaluación, a base de tests, para valorar las habilidades básicas, pues estaba reñido con las metas declaradas en el nuevo marco curricular, así como también por la utilización que se hacía en el distrito de un modelo de enseñanza centrado en el profesor para controlar el trabajo de aula y evaluar a los docentes. Un profesor advertía lo siguiente: «Enseñar para que los alumnos comprendan es lo que supuestamente deberíamos hacer... [pero] aquí lo más importante es que lo que en realidad interesa es qué rendimiento consiguen los alumnos en los tests. Quieren que enseñe de una manera que después no evalúan, aunque yo soy responsable de lo que salga en los tests. Es un callejón sin salida» (citado en Wilson, 1990, p. 318).

Los estudios de casos pusieron de manifiesto, además, que modelos de supervisión como el programa «Rendimiento en Habilidades Básicas» y el enfoque de «La Teoría de la enseñanza en la Práctica» de Madeline Hunter, remitían a un modelo de enseñanza contradictorio con las metas del mismo marco curricular. Estos enfoques presuponen un modelo de clase más centrado en el profesor que en los estudiantes, donde han de presentarse los contenidos de forma muy estructurada, realizar ejercicios individualmente, hacer preguntas con frecuencia y aplicar pruebas de evaluación de un nivel bajo de exigencia cognitiva. El diseño del currículum, por el contrario, lo que proponía era que los alumnos habían de realizar actividades de resolución de problemas, discutir ideas, realizar un aprendizaje cooperativo y utilizar largas y complejas evaluaciones referidas a verificar el grado de comprensión adquirido. Como manifestaba un profesor, refiriéndose a los conflictos provocados por la propuesta de «enseñar a pensar», que era la que correspondía al currículum en cuestión, y el sistema rígido de secuencia y evaluación exigido por el programa del «Rendimiento en Habilidades Básicas (RHB)»: «No sé hasta qué punto mide [el test del programa RHB] la comprensión de los conceptos. Es difícil hacerlo. [Los alumnos] no están habituados a pensar, y tampoco hay tiempo suficiente para que se sienten y lo desentrañen» (citado en Peterson, 1990: 293).

El profesorado sufre las contradicciones entre enseñar con arreglo al antiguo sistema, que es lo que se le acaba exigiendo, y enseñar para tener éxito en el nuevo currículum para enseñar a pensar, pero ni la administración ni los distritos escolares están dispuestos a hacer fren-

te a los conflictos que sus propias políticas provocan. Los esfuerzos realizados por los profesores para aprender una nueva y difícil metodología se han visto socavados por guías curriculares, sistemas de evaluación del profesorado y programas de evaluación del rendimiento a base de tests que reflejan imágenes y estándares contradictorios. Como indica Brian Rowan (1996): «Los estándares contradictorios pueden deberse a que se utiliza un enfoque de cambio hecho de remiendos: algunos de los que se refieren a un cierto ámbito son objeto de cambio, pero los restantes quedan sin tocar. También, quizás, pueden ser la consecuencia de teorías sobre el rendimiento carentes de validez. De este modo, puede darse el caso de que los políticos sostengan una concepción errónea sobre lo que debe ser el rendimiento del profesor y diseñar un sistema de estándares acorde con la misma» (pp. 211-212).

2.3. Lograr que las cosas vayan bien

La coherencia en las políticas educativas es, ciertamente, una cuestión importante. Cuando unas decisiones políticas entran en colisión con otras, cualquier propuesta de cambio se tambalea gravemente, lo mismo que un carruaje tirado por caballos que corren en direcciones contrapuestas. De modo que, cuando al profesorado y a los centros se les pide que trabajen bajo condiciones contradictorias, o bien deciden hacerse unos cínicos, o quizás adoptar la actitud propia de Alicia en el País de las Maravillas: «si no sabes adónde vas, cualquier camino puede ser bueno». No tardarán mucho tiempo en perder el sentido de las cosas.

La necesidad de reforzar, casi por sentido común, las relaciones entre los diversos factores que inciden en la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, la evaluación y la financiación, ha llevado a que se formulen propuestas que reclaman una «reforma sistémica», línea ésta que parece haber inspirado una parte importante de las políticas realizadas en la década de los noventa (Fuhrman, 1993; O'Day y Smith, 1993). Sin embargo, incluso entre quienes creen que una mayor coherencia entre las iniciativas que se hacen a favor de un aprendizaje más eficaz constituye una meta valiosa, hay importantes desacuerdos en cuanto a la mejor manera de conseguirlo. Uno de los temas de mayores desacuerdos se refiere al grado en que una reforma sistémica debería pretender, tal como lo hicieron las de principios de siglo, diseñar y establecer desde las jerarquías más altas del gobierno qué y cómo debe hacerse en las escuelas, o, por el contrario, limitarse a definir algunos parámetros fundamentales y apoyar la asunción adecuada de las decisiones estratégicas y concretas por parte de los centros, las comunidades sociales y la profesión docente.

2.4. Establecer el papel justo del gobierno

Una de las cuestiones a plantear en orden a mejorar el sistema de apoyo a los centros escolares se refiere a determinar qué cometidos ha de desempeñar el gobierno y cuáles las familias y los profesores, así como las asociaciones profesionales. Ya sabemos algunas cosas acerca de cuáles pueden ser contribuciones beneficiosas por parte de los poderes públicos y cuáles, por el contrario, contraproducentes. Hablando en términos generales, está fuera de toda duda que son necesarias instancias y organismos centrales para generar y redistribuir los recursos con equidad, hacer frente a abusos de autoridad o de las leyes, así como para hacer posible el desarrollo del aprendizaje en diferentes instituciones y contextos. No ha de ser menor su contribución a la creación y difusión del conocimiento, financiando y diseminando proyectos de investigación y experimentación, y a estimular que personas e instituciones muy dispersas trabajen conjuntamente, contrarrestando así la estrechez de miras y la falta de eficiencia con que puedan estar desempeñando su labor. Ante el fracaso de las burocracias, las redes han ido convirtiéndose precisamente en una de las estrategias a explorar para hacer posibles estas importantes tareas.

Ahora bien, al gobierno no le corresponde especificar con todo detalle de qué forma han de gastarse los recursos asignados, ni cómo diseñar y desplegar en la práctica los proyectos educativos. Tom Green (1983) puntualiza al respecto lo siguiente:

> La política pública constituye un instrumento muy tosco para hacer realidad los ideales sociales. No recurriríamos a una troqueladora para trocear la mantequilla, ni tampoco a un hacha para hacer cirugía cardiovascular. Pues bien, la política pública representaría la troqueladora o el hacha del cambio social. No es el cuchillo ni el bisturí. Es decir, la política pública ha de ocuparse de los grandes valores... No es el instrumento idóneo para hacer realidad todos nuestros deseos. Por ejemplo, aun si conociéramos qué se necesita para hacer que un centro escolar sea excelente y que cualquier profesor sea un paradigma de sabiduría en la atención a los niños, seguiríamos sin tener certezas sobre de qué manera expresar esos conocimientos en la política pública y, de este modo, asegurar el logro de lo que perseguimos. [...] Minimizar el mal es meta propia de la política. Maximizar el bien, probablemente no. En el caso de asumir esto último, estaríamos suponiendo que podemos hacer que el hacha se convierta en un bisturí (pp. 322-323).

Resulta útil dividir las responsabilidades entre las que han de permanecer centralizadas y las que, por su naturaleza, no deberían estarlo. A este respecto, Wise (1979) nos ofrece una distinción interesante entre las que denominan cuestiones de equidad y cuestiones de productividad. Generalmente, las primeras deben ser resueltas en las unidades jerárquicamente más elevadas del sistema, pues las desigualdades «surgen del conflicto de intereses que se produce entre mayorías y minorías, así

como entre quienes tienen más poder y quienes tienen menos. Dado que las instituciones particulares son prisioneras de las políticas mayoritarias, intencionadamente o no provocan discriminaciones. En consecuencia, debemos confiar y exigir del sistema político su compromiso en la resolución de los problemas de falta de equidad que se observen en el funcionamiento del sistema político» (p. 206). Sin embargo, los asuntos de productividad oponen más dificultades a esta lógica, pues no surgen de la indeterminación de las situaciones políticas, sino del hecho de que utilizar sabiamente el conocimiento para la enseñanza es una tarea eminentemente individual, lo que contrasta claramente con el carácter general que es propio de las políticas. Por ejemplo, la variabilidad de las condiciones de los alumnos hacen imposible regular eficazmente los métodos de enseñanza. De modo que, ya que la política pública no puede actuar como árbitro efectivo de tales decisiones, lo que resulta decisivo es garantizar la competencia profesional de los profesores.

De acuerdo con estos argumentos, los estados deberían emprender políticas destinadas a:

— Construir consenso político en torno a metas escolares y adoptar estándares de alta calidad educativa que las concreten.
— Garantizar que los recursos disponibles sean suficientes y equitativos.
— Elaborar estándares de competencia para la profesión docente que sean significativos y presionar para que se cumplan.
— Construir capacidades en cada centro por medio del desarrollo profesional y apoyar el aprendizaje organizativo en todas las escuelas.

Por lo demás, los gobiernos debieran delegar hacia los centros y asociaciones profesionales las decisiones específicas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y las estrategias curriculares concretas, pues son los que pueden determinar mejor las necesidades individuales de los alumnos, e ir generando y utilizando los conocimientos más avanzados al respecto. Los estándares educativos construidos profesionalmente pueden suponer algo así como lentes para revisar la actividad escolar a la luz de criterios adecuados (Elmore, 1996). A su vez, al trabajar sobre los mismos, se puede ir elaborando el discurso necesario para activar procesos de mejora en los centros, sin renunciar a perspectivas externas para abordar como se merece la rendición de cuentas.

Como alternativa a un enfoque jerárquico de «arriba-abajo» o «abajo-arriba», que sitúa en el vértice de la pirámide a los políticos y en la base a quienes trabajan en los centros, podemos imaginar un conjunto de círculos concéntricos que tengan como punto nuclear a los alumnos, profesores y centros, y se vayan extendiendo hasta abarcar a la comunidad, el distrito escolar y el estado (véase figura 7.1).

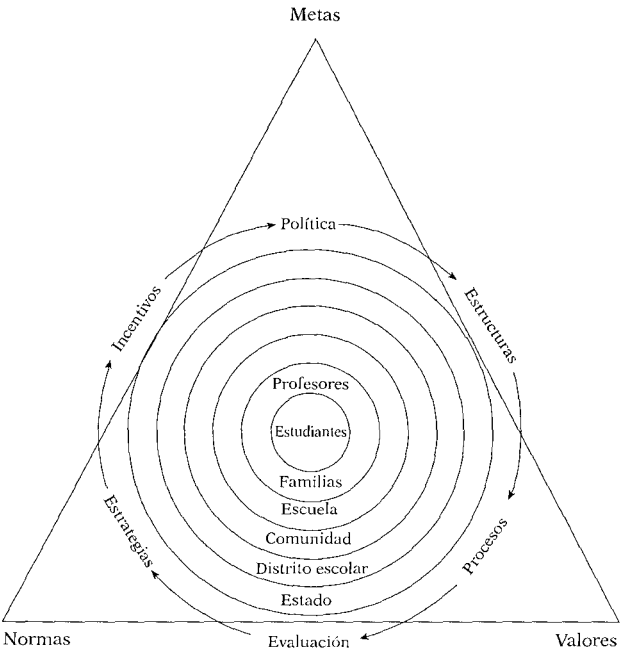


FIG. 7.1. *Un modelo para una política de rendición de cuentas.*

A la hora de considerar los diversos factores influyentes en la educación escolar, una representación como ésa nos permite trabajar con una imagen de relaciones simultáneas que circulan de «dentro hacia fuera» y de «fuera hacia dentro». La tensión precisa y el aprendizaje pueden darse si los profesores interaccionan entre sí, con los alumnos y sus familias; y si los centros hacen otro tanto con las preocupaciones de la comunidad, los estándares externos, y las redes profesionales. Las interacciones e influencias que nos conciernen son, por lo tanto, multidireccionales: cualquier elemento conforma y es conformado por los demás.

Cada parte del sistema debe rendir cuentas de sus responsabilidades en ámbitos de decisión tales como la conversión de las metas, normas y valores comunes en *políticas*; la creación de *estructuras* organizativas idóneas para conseguir que las políticas funcionen; la realización, dentro de esas estructuras, de los procesos que rigen el trabajo educativo; el establecimiento de mecanismos de *retroalimentación*

y evaluación para determinar necesidades y progresos; la introducción de *garantías* para asegurar que no se produzcan prácticas lesivas, o el diseño de sistemas de *incentivos* para favorecer las prácticas más positivas. Para que los alumnos reciban una educación de calidad, todos estos aspectos de los centros, la administración regional y el estado han de operar conjuntamente, y concentrase en las exigencias del aprendizaje y las necesidades de los aprendices.

2.5. Apoyar la tarea del cambio

Si los políticos quieren diseñar políticas que realmente estimulen cambios en la enseñanza y que sirvan para que los alumnos comprendan lo que se les enseña, sus *teorías* deberían hacerse eco de cuáles son los modos a través de los que los conocimientos y creencias de los profesores, además de los contextos en que trabajan, afectan a su enseñanza. Y, además, deberían entender mejor los procesos y condiciones que hacen posible aprender a actuar de modo diferente (Elmore, 1996). Quizás, entonces, podrían diseñar reformas que tuvieran serias posibilidades de provocar mejoras en las prácticas escolares cotidianas.

Lo que los profesores saben y piensan sobre los contenidos y los alumnos; lo que han conseguido aprender sobre estilos y métodos de enseñanza, y lo que la estructura de los centros les permite hacer, constituyen variables decisivas en las dinámicas del cambio educativo. Aquellos políticos cuyo deseo es que los profesores tengan éxito planteando de otro modo la enseñanza deben convencerse de que el cambio significativo requiere que los profesores dispongan de tiempo y de oportunidades para reconstruir su actividad profesional a través del estudio intenso y la experimentación en sus prácticas.

Esto significa que las políticas deberían, en primer lugar, generar amplias oportunidades de aprendizaje para los profesores, directivos, familias y miembros de la comunidad, de tal forma que las complejas tareas implícitas en ambiciosos objetivos sean analizadas, debatidas, puestas a prueba, valoradas, experimentadas y contrastadas, pues es así como pueden ser comprendidas e incorporadas al repertorio de quienes enseñan y toman decisiones en los centros. Debe haber oportunidades para la colaboración, en lugar de exclusivamente para las decisiones particulares. Han de implicar a grupos de profesores, familias y otros agentes (de un mismo centro o centros diferentes) que interactúen regularmente para abordar problemas prácticos, resolverlos conjuntamente, explorar el significado de sus experiencias y propiciarse respaldo moral mutuo en el difícil empeño de mejorar la educación.

En segundo lugar, las políticas deberían contemplar una amplia implicación de los diferentes sectores del centro en el proceso de análisis, reelaboración y puesta en práctica de los cambios. La comunidad

escolar ha de desempeñar un papel importante en el desarrollo propio de los cambios. Como indiqué anteriormente, cuando alguien intenta que sus ideas se pongan en práctica mediante imposiciones, lo más probable es que sean mal entendidas y que susciten desconfianza, a menos que haya posibilidad de reconstruirlas y adaptarlas, manteniendo su relevancia y facilitando su adaptación a los contextos locales. El éxito se alcanza cuando los promotores de las reformas ejercen ante quienes han de acometer los cambios un liderazgo tal que les permita apropiarse de ellas, en lugar de atosigarlos con regulaciones excesivas sobre cómo han de llevarlas a la práctica.

En tercer lugar, las políticas deberían ser conscientes de la necesidad de introducir *cambios simultáneos* en todas las regularidades de la educación escolar que inciden sobre las posibilidades de una buena enseñanza. Esto exigiría una revisión drástica de aquellas políticas que, más bien, lo que suelen hacer es perpetuar muchas de esas regularidades: desde las políticas de financiación escolar hasta las políticas de negociación colectiva, pasando por las que conciernen a la formación del profesorado y la organización de los centros.

Finalmente, habría que desarrollar políticas que mantengan el frágil equilibrio entre los estándares externos que estimulen la mejora y la autonomía escolar que constituya el motor del cambio interno. Desde mi punto de vista, una de las mejores vías para lograrlo consiste en determinar *estándares profesionales* en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar, y utilizarlos para orientar *procesos de investigación* en los centros que estimulen la participación, el aprendizaje y la renovación en su seno.

3. Hacia una reforma basada en estándares que promuevan el cambio de dentro hacia fuera

Algunos defensores de los estándares y sistemas de evaluación como palancas para el cambio sistémico creen que los estándares pueden dotarnos de un foco de atención para acometer diversas iniciativas encaminadas a subir los niveles de rendimientos de nuestros alumnos en todo el país. El *Consejo Nacional sobre Estándares Educativos y Evaluación* (CNEEE) mantenía en su informe de 1992 que, «en ausencia de unos contenidos y estándares de rendimiento suficientemente rigurosos, la educación en EE.UU. ha derivado, de hecho, hacia un currículum de habilidades curriculares mínimas. Algunos ejemplos de ese "enfoque de mínimos" son la multitud de tests de competencia mínima a que han recurrido los diferentes estados, los libros de textos que concentran su atención en habilidades de bajo nivel y las políticas estatales y locales que no hacen lo suficiente por fomentar la calidad. Cuando las aspiraciones son tan bajas, el desarrollo de los alumnos queda

seriamente mermado, y así se presta un mal servicio a todo el país. Mientras persista este tipo de estándares, no es probable que mejore sustancialmente el rendimiento de la mayoría de los alumnos» (p. 12).

Asimismo, quienes propugnan la existencia de estándares nacionales entienden que es necesario que haya una orientación coherente por parte de los niveles superiores del gobierno, siquiera como punto de partida para que la planificación y la gestión local de la educación sean consistentes (O'Day y Smith, 1993). Recogidos en marcos curriculares, los estándares establecerían lo que los alumnos han de saber y han de ser capaces de hacer, y además podrían servir de guía a otras facetas de las políticas educativas, como la formación del profesorado, los materiales curriculares y la evaluación. Su idea es la siguiente: «Si llega a desarrollarse plenamente, este modelo de reforma sistémica así vertebrado constituiría una adaptación genuinamente americana de las políticas y estructuras educativas de muchas de las naciones más desarrolladas del mundo. Podría conjugar una visión de la educación y la orientación que facilitan las políticas educativas coherentes, integradas y centralizadas con un alto grado de responsabilidad y control local, tal como la tradición de nuestro país exige» (O'Day y Smith, 1993, p. 252).

Teniendo en cuenta el grado notable de confusión existente en nuestra política educativa, así como la relativa escasez de instrumentos profesionales para orientar la toma de decisiones, el conflicto que provocan las políticas discrepantes a las que los profesionales han de responder, y una serie de fuerzas que permiten que sean los tests y los libros de texto desarrollados con fines comerciales los que establezcan estándares, no es difícil entender la atracción que ejerce la apelación a un modelo de cambio sistémico basado en estándares y que ponga en el primer plano un conjunto de metas educativas definidas con precisión.

A otros, sin embargo, les preocupa que los estándares y los tests puedan llegar a prescribir en exceso el currículum y la enseñanza, de tal forma que las comunidades dejen de tener voz y los profesores pierdan sus márgenes de actuación para atender a las necesidades e intereses de los alumnos y comunidades. Aducen que, dada la naturaleza del conocimiento, la heterogeneidad de las experiencias humanas y los procesos de aprendizaje, no resulta creíble que, desde lugares tan alejados de los centros y las aulas, sea posible decidir con exactitud qué, cómo y cuándo enseñar ideas, ni evaluar la comprensión de los alumnos (Clune, 1993; Sizer, McDonald y Rogers, 1992).

Se han planteado, asimismo, otros temas adicionales de preocupación como los siguientes: que los estándares nacionales o estatales implicarían la anulación de la intervención local en el proceso de su definición, que es necesaria para desarrollar un debate serio sobre metas educativas y afianzar el compromiso con situaciones difíciles de cambio (Sizer, 1991, 1992; que los estándares y tests de alcance nacional

acabarían estableciendo numerosas limitaciones sobre el currículum, como ya ha ocurrido con los tests locales y estatales en los Estados Unidos y con algunos sistemas de exámenes en otros países; que los nuevos tests no harían sino poner de manifiesto las disparidades existentes en el rendimiento, no haciendo nada por resolver la desigualdad de oportunidades educativas, e incluso pudiendo agudizarlas al generar nuevos obstáculos; que una reforma basada en estándares puede, por fin, desatender los aspectos más difíciles y esenciales de la mejora escolar. Una de las críticas ha denunciado que el informe de la CNEEE «depositaba demasiada fe en los tests», al mantener que éstos, junto con los estándares, «pueden ser la piedra angular de la reforma sistémica que es necesaria para cambiar la educación». Esto es particularmente cierto si se considera que las propuestas de acción más concretas a nivel nacional no van más allá de los tests y estándares. Todos los demás aspectos de la mejora escolar, precisamente los más difíciles (como el desarrollo profesional y el apoyo de las familias y la comunidad), se dejan en manos de cada estado y jurisdicción local, y el informe no ofrece, en realidad, ninguna propuesta específica para abordarlos» (Koretz *et al.*, 1992, pp. 1-2).

Esta serie de inquietudes ponen de manifiesto los asuntos tan espinosos que hay que resolver para garantizar que los nuevos estándares estimulen mayores logros en lugar de reproducir los fracasos existentes. Como ocurre con todas las ideas políticas, el demonio se cuela por los detalles. De modo que sólo a través de un enfoque del cambio que equilibre las relaciones «dentro-fuera» y «fuera-dentro» es posible esperar que los estándares, combinados con apoyos efectivos a los centros, sean realmente provechosos.

3.1. Elaborar estándares educativos útiles

El reconocimiento del valor de los estándares como una estrategia de reforma tuvo un primer detonante: el éxito de la iniciativa emprendida en la década de los ochenta por el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, que definió los estándares curriculares de esta materia. Aquella experiencia, no obstante, fue significativamente distinta de las emprendidas más tarde por el gobierno federal. Bill Fernekes, profesor de instituto, explica que «ese comité de profesores de matemáticas, no sólo contó con una formidable cantidad de dinero para desarrollar los estándares, sino que lo hizo de manera inteligente, dejando muy claro que su esfuerzo requería tiempo y que debían ser objeto de trabajos más intensos para su diseminación. Esto no ocurrió por mandatos de arriba hacia abajo, sino gracias al trabajo de una organización profesional, a la publicidad de sus propuestas y la discusión abierta» (Lockwood, 1993, p. 12).

El comité en cuestión elaboró, además, un conjunto de estándares complementarios referidos a la enseñanza y la formación del profesorado, asumiendo que el conocimiento y las competencias docentes eran tan importantes como cualquier iniciativa de reorientación del currículum. Su trabajo ha sido utilizado como una fuente de inspiración para definir nuevos estándares relacionados con la acreditación y contratación del profesorado. Y la naturaleza dinámica de la propuesta de los estándares de matemáticas ha quedado bien clara por el proceso de revisión a que ahora están siendo sometidos. Unos buenos estándares suponen un avance en el conocimiento y, por lo tanto, han de transformarse a medida que el conocimiento vaya desarrollándose. No debieran tomarse como especificaciones cristalizadas, como ocurre con los mandatos administrativos. Los estándares del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas han sido un buen ejemplo de que los estándares profesionales pueden ser herramientas para reflexionar sobre la práctica, en lugar de normas que desde arriba la constriñan.

Han proporcionado un conjunto de ideas útiles y ampliamente utilizadas con las que muchos profesores han contrastado sus planes y actividades docentes. El propio Consejo, facultades de Educación y redes de profesores se han implicado y apoyado procesos de ese tipo por todo el país. Los estándares están organizados en torno a nociones generales, metas de aprendizaje y áreas de estudio. Ofrecen una brújula para el cambio, no una plantilla. Por ejemplo, algunos de los catorce estándares previstos para el período académico comprendido entre los cursos noveno y duodécimo describen metas generales (las matemáticas como resolución de problemas, comunicación, razonamiento y correspondencias), mientras los demás perfilan bloques de contenido (álgebra, geometría, funciones, etc.). Dentro de cada área, perfilan una media docena de capacidades que han de ser desarrolladas con los alumnos, como la de «utilizar tablas y gráficos como herramientas para interpretar expresiones, ecuaciones y desigualdades» (Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, 1989, p. 150), o la de «utilizar simulaciones en la estimación de probabilidades» (p. 171). Cada grupo de estándares va acompañado de un comentario que contiene las razones que justifican la importancia de las habilidades incluidas, junto a ejemplos del tipo de trabajo que los alumnos podrían realizar para lograr su comprensión y demostrarla.

Son lo suficientemente claros como para ayudar a los profesores a desarrollar el currículum con una orientación común, pero no tan voluminosos ni prescriptivos como para hacer inevitable que los contenidos sean cubiertos sólo superficialmente o limitar la inventiva de los profesores cuando tratan de infundir vida a unas ideas. Difieren de otros que se han establecido, pues contribuyen a iluminar la estructura interna de la disciplina y las metas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin prescribir cuándo y cómo deben aprender los alumnos

determinados contenidos. Así, pues, son permeables a los esfuerzos que hace el profesorado para desarrollar un currículum adaptado a los progresos, intereses y necesidades de sus propios alumnos.

Esta experiencia es ilustrativa de cómo los estándares curriculares que confieren consistencia al conocimiento profesional y toman en consideración el juicio de los docentes pueden constituir instrumentos útiles para determinar el desarrollo del currículum, la evaluación e incluso la propia práctica en el aula. En otros sentidos, disponer de unos estándares bien concebidos y diseñados puede también servir para que los profesores remodelen su actividad en las aulas, al incorporar a su trabajo conocimientos actualizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, decir que hay que construir esos estándares es más fácil que hacerlo.

El gobierno es el impulsor de la mayoría de las iniciativas más recientes de definición de estándares. No obstante, han variado significativamente en cuanto a calidad, grado de actualización de los conocimientos que sirven de base a la noción del currículum en que se asientan y grado de consenso alcanzado entre los profesionales. Esta variabilidad se puede apreciar bien en las distintas iniciativas estatales. Algunas formulan metas curriculares que promoverán la comprensión en los alumnos; otras se limitan a hacer refritos de libros de texto o proporcionan muy pocas orientaciones como para que tengan alguna utilidad.

Muchas de las propuestas existentes no fomentan una enseñanza orientada a la comprensión. Como los currículos y libros de texto que adolecen del problema de «hacer listas» (véase el capítulo segundo), perfilan cientos de informaciones que los alumnos habrán de adquirir en diferentes cursos y en cada materia, creando así tales presiones de tener que cubrir los contenidos que hacen impracticable el estudio en profundidad que precisan los estudiantes para comprender y aplicar las ideas. Sólo en el ámbito de las ciencias sociales, el borrador elaborado en 1993 para geografía, historia universal e historia de Estados Unidos, educación cívica y educación política, incluía más de mil indicadores de rendimiento para cada curso. Muchos no eran sino listas de hechos a identificar, describir o definir. Por ejemplo, en geografía se planteaba que los alumnos de cuarto curso debían ser capaces de describir las características físicas de la biosfera, la atmósfera, la litosfera y la hidrosfera, así como las de las relaciones que se establecen entre la Tierra y el sol; explicar las erupciones volcánicas; dibujar de memoria un mapa del mundo; predecir patrones de población, y hacer más de trescientas otras cosas. En historia, los alumnos que cursaran este mismo nivel educativo tenían que «describir la tradición de las cruzadas y la creciente polarización étnica de la península Ibérica entre 1350 y 1500», «explicar el éxito de la dinastía Avis en Portugal [...] en la restauración de la autoridad monárquica», y más de trescientas

informaciones adicionales. Se les pide a los profesores que realicen cientos de tareas incluidas en los marcos curriculares de estas dos áreas, además de ajustarse a sesenta y nueve estándares de contenido con más de trescientos indicadores de rendimiento en el ámbito de la educación cívica y política. Estos indicadores exigen que los alumnos «enumeren», «identifiquen» o «expliquen» centenares de hechos, ideas y creencias que hay que lograr, pero no suelen insistir en que «ponderen», «evalúen» o «apliquen».

Las miles de páginas dedicadas por estas iniciativas a los estándares contrastan acusadamente con las escasas setenta que componen las orientaciones curriculares nacionales de Japón, o los documentos curriculares de muchos otros países. En Estados Unidos, algunos documentos dedicados a estándares no reflejan ideas sistemáticas sobre los propósitos más importantes y los conceptos centrales de las disciplinas, sino que más bien constituyen un popurrí de informaciones que diversos miembros de un comité ponen sobre la mesa. La excesiva amplitud de estos estándares ha dado pie, por desgracia, a un currículum que hay que «exponer» a los alumnos, (Porter, 1989), en lugar de un currículum orientado a la comprensión. Se agudiza así el problema de un currículum tan atiborrado de páginas, capítulos y hechos a cubrir que deja a los estudiantes sin oportunidades de comprender las ideas básicas ni desarrollar las habilidades esenciales que necesitan para actuar como personas formadas.

Otros sistemas de estándares, particularmente algunos de las primeras iniciativas de los estados, han sido criticados por la razón opuesta: por expresar las metas del aprendizaje con formulaciones tan vagas y generales que resultan carentes de significado (por ejemplo, «los alumnos aprenderán a pensar de forma crítica»). Ninguna de las situaciones extremas tiene utilidad para los educadores. Para que los estándares presten apoyo a una enseñanza eficaz deben encontrar una forma de expresión que ocupe *un lugar intermedio*, articulando importantes ideas educativas de forma suficientemente clara para transmitir su significado, pero evitando especificarlas en exceso, a fin de que los profesores tengan márgenes de elaborar un currículum significativo para los alumnos.

3.2. El currículum como marco y el currículum en la práctica

Buena parte de la confusión reinante en el debate sobre los estándares se ha producido porque el término «currículum» es objeto de usos muy diferentes. Algunos lo utilizan para hacer referencia a las orientaciones contenidas en los documentos remitidos a los centros para perfilar lo que debe estudiarse. Dependiendo de las intenciones de los políticos o quienes redactan el currículum, éste puede ser completa-

mente lacónico o extremadamente detallado. Sin embargo, los profesores y otros agentes que se ocupan del desarrollo curricular utilizan generalmente dicho término para abarcar todas las medidas que adopta un centro para hacer realidad el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, incluidas la secuenciación, formato y contenidos de las asignaturas; los métodos de enseñanza y la forma en que están organizados los profesores y alumnos (Victoria Ministry of Education, 1988, p. 8). Desde este punto de vista, el currículum es la experiencia que alumnos y profesores viven en las aulas (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992), no los papeles que componen una guía curricular, un libro de texto o un plan de estudios. Los recursos curriculares tienen determinados «potenciales», pero es el profesor quien, en último término, hace realidad el currículum al utilizar unos materiales junto con otras ideas y recursos para construir experiencias con los alumnos (Ben-Peretz, 1975). Así pues, los profesores y directores desarrollan el currículum cuando realizan su trabajo a través de asignaturas, clases, tareas y sistemas de apoyo escolar, estén o no sus esfuerzos determinados por las orientaciones curriculares del distrito, el estado o cualquier otra instancia.

Muchos estados persiguen desarrollar marcos curriculares que incorporen nuevos estándares de contenido y rendimiento a fin de proporcionar una cierta dirección a los centros y distritos a la hora de elaborar un currículum que tome en cuenta las necesidades de sus alumnos. Los documentos ligados a estos marcos no constituyen el currículum como tal, sino «un puente entre los estándares, de un lado, y lo que ocurre en el aula, de otro. En términos ideales, tales marcos proporcionan —tal como indica el diccionario— una estructura básica de ideas. Explican en detalle las habilidades y nociones esenciales que han de se ser desarrolladas, así como algunos de los principales temas y cuestiones que han de explorarse» (Gagnon, s.f.). También expresan criterios de rendimiento que muestren claramente lo que los alumnos han de ser capaces de hacer en diferentes momentos críticos a lo largo de su vida escolar. Pero no limitan los métodos de enseñanza, no imponen textos específicos ni determinan planes de actuación para el día a día del aula. Como es debido, los métodos de enseñanza, los textos o planificaciones son competencia de los profesores, que necesitan flexibilidad al seleccionar las estrategias que funcionen con sus alumnos.

> Un marco curricular no es un manual que hay que consultar el lunes por la mañana. En la práctica, los profesores producen sus propios recursos didácticos con el propósito de recordar qué decir y qué hacer una vez que cierran la puerta del aula. En todo caso, el marco curricular que propone un estado o un distrito para una asignatura constituye, siempre que tenga calidad, una poderosa ayuda en el trabajo cotidiano de los profesores. Por definición, habría de ser un mapa de ideas fácil de entender. Expresado claramente, las ideas presentan una serie de pasos alternativos

> entre los que los profesores pueden elegir a su criterio, libres de llevar consigo a sus alumnos por cualesquiera de las sendas que consideren mejores. Más aún, los profesores pueden improvisar discrecionalmente, porque el marco, el mapa, estará siempre ahí para poder volver a él en la siguiente etapa del viaje (Gagnon, s.f.).

Los estándares y marcos curriculares deberían identificar los conceptos y relaciones fundamentales que estructuran una disciplina y describen un cuerpo común de expectativas relativas a los alumnos: que se comuniquen y escriban con efectividad, que comprendan ciertos principios matemáticos, que utilicen herramientas científicas de indagación, etc. Sin embargo, también debe haber margen para que los centros enseñen lo que quienes estén en ellos consideren importante. Muchas áreas de conocimiento necesariamente variarán dependiendo de la comunidad. La biología marina puede ser de máximo interés para los alumnos de zonas costeras, así como la agricultura y la vida forestal pueden ser de máxima relevancia en el norte de Wisconsin. El estudio de los sistemas de transporte público puede atraer a los niños de la ciudad de Nueva York, mientras que los alumnos de Nuevo México pueden estudiar la naturaleza en el desierto. Un currículum que haga realidad el aprendizaje de todos los alumnos debe considerar: 1) distintos puntos de partida e itinerarios de aprendizaje, de tal forma que ninguno se quede fuera o detrás; 2) diferentes estrategias que atiendan diversos estilos y necesidades de aprendizaje, y 3) la previsión de que las formas en que los estudiantes den pruebas de sus conocimientos sean sensibles a diferencias contextuales que varían ampliamente en un país tan vasto y diverso como Estados Unidos.

Incluso en países mucho más pequeños que Estados Unidos, las decisiones relativas al currículum y la evaluación están bastante descentralizadas. En la antigua Alemania Occidental había once ministerios estatales de educación que establecían exámenes independientes para cada estado. Los centros de Gran Bretaña tradicionalmente han tenido la oportunidad de elegir, como mínimo, entre ocho programas regionales de evaluación. En Francia, veintitrés academias independientes establecen sus propios exámenes del grado de secundaria obligatoria y sus propios exámenes de bachillerato (Koretz *et al.*, 1992, p. 7). Aunque hay un currículum nacional, no es radicalmente restrictivo. Los docentes franceses perciben notables diferencias entre su propia situación, en la que pueden elaborar currículos para sus aulas acordes con el contexto local y las necesidades de los alumnos, y la de los profesores americanos a quienes consideran esclavos de libros de texto estandarizados (Bouvier, 1995).

Además de los diferentes sistemas de exámenes que estos países mantienen, tanto los centros como los alumnos pueden elegir a menudo dos o tres exámenes entre los treinta o más que les son ofrecidos.

(Madaus, 1992). A su vez, en cada examen los alumnos tienen en principio la posibilidad de elegir los temas a desarrollar, los libros e ideas sobre los que hacer el examen y el modo en que habrán de responder a las tareas planteadas. De este modo, los exámenes se adaptan a los intereses de alumnos y profesores, así como también a los contextos locales.

Hay razones importantes de orden social, político y educativo para justificar esta diversidad. Por ejemplo, Sizer, McDonald y Rogers (1992) propugnan, concretamente, la implicación local en la formulación de los estándares de aprendizaje: «A la manera de Aristóteles, que afirmaba que la esencia está entretejida con la experiencia, creemos que los estándares no tienen una existencia aparte de la experiencia concreta. Para responder al interrogante "¿Qué es aquí aceptablemente bueno?", hay que hacer explícitos los criterios que definen lo *aceptablemente bueno* [...] y al acometer un proceso como ése no podrá eludirse lo que quiere decir ese *aquí*» (pp. 6-7).

Algunos sostienen que el estado debería crear un currículum altamente específico, en el que se defina con detalle qué ha de enseñarse cada año, con qué amplitud y secuencia inalterables, de tal forma que los alumnos puedan sintonizar con el currículum nacional allí donde vayan (véase, por ejemplo, Hirsch, 1996). Esta argumentación es, a mi modo de ver, errónea, pues soslaya el papel del alumno en el proceso de aprendizaje. Incluso aquellos estudiantes que permanecen en un solo centro aprenden de formas diferentes y siguiendo ritmos distintos. Aunque las orientaciones curriculares generales que hay en otros países pueden ser útiles para ayudar a los profesores a desarrollar su trabajo en consonancia con los de cursos precedentes, los proyectos curriculares cerrados —tal como lo estoy considerando en este libro— no han supuesto beneficio alguno para los alumnos de Estados Unidos: en unos casos, ralentizan a aquellos que estarían en condiciones de avanzar más deprisa, mientras que, en otros, no responden tampoco a los que no consiguen aprender del modo que establece el currículum.

Para ser eficaces, los profesores han de atender a los alumnos donde están, no donde una guía curricular ideal imagina que deberían estar. Ello es particularmente importante en una nación con altos índices de inmigración y movilidad, donde los alumnos continuamente entran y salen de las aulas cuando las familias se trasladan por diversos estados y países y, por tanto, diversos distritos escolares. Para que los profesores tengan éxito, deben ser suficientemente flexibles para enseñar lo que los alumnos tienen que saber tomando como base lo que han aprendido antes. Los profesores deben también tener libertad para utilizar el material que les permita conectar lo que se ha de enseñar con lo que los alumnos pueden comprender. Las orientaciones curriculares que prescriben en exceso los contenidos y métodos impiden

que los profesores construyan los puentes necesarios entre las experiencias de los alumnos y las metas del aprendizaje.

Los estándares y marcos curriculares tendrán posiblemente su máxima utilidad cuando concentren su atención en un reducido conjunto de ideas básicas verdaderamente importantes, así como en la preparación de los alumnos para indagar con éxito en nuevas áreas de estudio, para encontrar y utilizar información de modo que puedan analizar y generar ideas y para producir ideas y resultados de forma que dispongan de las herramientas precisas para formarse a sí mismos para el mundo en que van a vivir. Christine Gutiérrez, una excepcional profesora de instituto en Los Ángeles y miembro de la National Commission on Teaching and America's Future (Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro en América), mantiene que los estándares externos y comunes deberían ocupar un 50 % del tiempo lectivo y el currículum, dejando el 50 % restante para que los profesores desarrollen una enseñanza basada en los intereses y experiencias de los alumnos, tomando en cuenta así sus necesidades específicas de aprendizaje. Al menos parte de esa labor debería ser desarrollada y evaluada conjuntamente por los profesores en el centro, a fin de que puedan establecerse metas y normas prácticas colectivas que hagan del centro una experiencia que sea coherente y refuerce el aprendizaje de los alumnos.

3.3. ¿Dónde establecer y evaluar los estándares?

En el mejor de los casos, los estándares curriculares definen una meta y visión general sobre la que hay que seguir trabajando en los centros para desarrollarlos de forma más específica. Este modelo de desarrollo del currículum, si llega a provocar una indagación sobre la práctica, puede ser en sí mismo formativo. La implicación local en la formulación de estándares es importante por varias razones: en primer lugar, porque los contextos varían y, consiguientemente, una buena práctica profesional también ha de hacerlo; en segundo, porque la apropiación y la implicación constituyen componentes críticos del proceso de cambio, y finalmente porque aprender a ejercer la práctica profesional de forma diferente exige implicación activa en la construcción de los fundamentos intelectuales sobre los que se asienta la práctica profesional de cada cual. Es precisamente por esta última razón por lo que las reformas progresistas siempre han insistido en que los profesores deben ser formados para desarrollar el currículum, y no sólo como sujetos que lo apliquen en sus prácticas pedagógicas. Para llevar a cabo una enseñanza que relacione provechosamente a los estudiantes con los contenidos, los profesores deben aprender a prestar suma atención a sus estudiantes, así como pensar intensamente en las metas del currículum y los diversos caminos que pueden recorrerse en

el proceso de aprendizaje. Pueden hacer un uso pertinente de las ideas y propuestas desarrolladas por otros, pero, teniendo muy presentes a sus alumnos concretos, han de construir el currículum de su propia aula.

Para que los profesores concentren su atención en metas esenciales y no en una cacofonía de directrices rivales, los políticos estatales y autonómicos han de rechazar la suposición de que la única estrategia de cambio disponible consista en remitirles desde las alturas un cúmulo creciente de prescripciones, lo que tiende a provocar en los centros un bloqueo debido al exceso de regulaciones, así como el caos intelectual consiguiente al tratar de reconciliar directrices frecuentemente contradictorias. Como indica Fullan (1994) al referirse a las iniciativas de parte de las administraciones a la hora de establecer los estándares curriculares: «Irónicamente, las actuales reformas sistémicas (anteriormente mencionadas) pueden incrementar la dosis de sobrecarga e incoherencia que frecuentemente aqueja a los centros. Lo que tal vez pueda parecer claro para los que diseñan en los niveles superiores del sistema, quizás suponga un incremento de confusión en los niveles inferiores. No hay ninguna razón que lleve a suponer que el punto a que ha llegado el debate sobre la reforma sistémica haya introducido un ápice de claridad en tantas incertidumbres como las que tiene que hacer frente la mayoría de los profesores en su trabajo» (p. 4).

Aunque la coherencia del currículum es, desde luego, una meta importante, lo es aún más que cada centro la alcance por sí mismo, y concretamente en los espacios concretos donde alumnos y profesores deben encontrar sentido a su entorno educativo y construir un enfoque integrado del aprendizaje. Este tipo de coherencia local sólo es posible si se estimula a los educadores para que utilicen los estándares sólo como recursos, y los marcos curriculares, a modo de herramientas que informen su propia labor de desarrollo curricular, y no, por lo tanto, como mandatos que hayan de ser aplicados de forma irreflexiva

3.4. La formulación de los estándares en múltiples niveles

La presunción de la inteligencia jerárquica —esto es, la idea de que los niveles superiores del sistema y su gobierno generan siempre las mejores ideas para guiar las decisiones locales— ha sido durante mucho tiempo un serio problema en el diseño de las políticas educativas. Esta premisa es la responsable en gran medida del bloqueo regulador que ahora viven los centros. Rivaliza con ideales tales como el control local, la descentralización y la diversidad, y cada vez ha resultado más cuestionada por las lecciones que nos han aportado las organizaciones reestructuradas, entre las que destaca la importancia de estimular la inventiva de quienes están en la primera línea.

La suposición de que los estándares nacionales serán siempre superiores a las iniciativas estatales y locales resulta bastante injustificada. En contraste con ciertas iniciativas de formulación jerárquica de estándares, otras, emprendidas a nivel local, se han caracterizado por el desarrollo de un consenso más serio, unas perspectivas más fundamentadas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y unas ideas más valiosas sobre la enseñanza y la evaluación. A muchos estados y localidades les ha preocupado que sus propias iniciativas se mantengan como rehenes de concepciones menos meditadas sobre la enseñanza, los centros y las disciplinas, particularmente cuando sus esfuerzos terminan valorándose de acuerdo con estándares nacionales y no tanto los propios.

Es bien cierto, sin embargo, que las decisiones locales en esta materia pueden adolecer de escasa calidad. Hay riesgos de que estén débilmente fundamentadas, sean ajenas al conocimiento didáctico actual y a las concepciones más recientes sobre los contenidos disciplinares, y que se construyan precipitadamente, o sean elaboradas sin los recursos suficientes. No hay garantías de que aquello que resulta de la inventiva local sea siempre de alta calidad. Y tiene poco sentido, por lo demás, pedir a todos los profesores, muchos de los cuales están ya saturados, que vuelvan a inventar la rueda por sí solos.

La cuestión central reside, por lo tanto, en imaginar de qué manera habríamos de hacer las cosas de modo que todas las partes del sistema puedan hacer oír sus voces sobre la calidad y compartir el conocimiento. Ya que todavía conocemos poco acerca de cómo estructurar el currículum para que un amplio espectro de alumnos logre desarrollar tareas escolares ambiciosas desde un punto de vista intelectual, es importante fomentar enfoques diferentes y aprender de aquellos que funcionan. Como contribuciones al empeño creciente en materia de definición de estándares y mejora escolar, sería bueno estudiar y comprender aquellos centros que están logrando éxitos tanto en elevar sus expectativas respecto al aprendizaje como en ayudar a que sean una realidad para todos sus alumnos diversos. Sus enfoques podrían inspirar el cometido que, en asuntos como el de los estándares, han de afrontar las administraciones centrales y autonómicas, al igual que las prácticas de tales centros debieran ser informadas por las aportaciones de estas otras instancias.

No suele ser habitual que las prácticas de los centros que se caracterizan por un funcionamiento extraordinario sean bien entendidas o respetadas por aquellos que definen los estándares, las evaluaciones y los currículos en los organismos estatales o en las editoriales. Centros como Central Park East o el Instituto Internacional, por ejemplo, mantienen su éxito porque están exentos de los requisitos curriculares y la evaluación procedentes del estado. Atender a tales requisitos los forzaría a bajar sus niveles de exigencia y emprender prácticas pedagógicas

menos útiles y valiosas. Quienes están más directamente implicados en la creación de centros de calidad tienen poco acceso al mundo de los burócratas que regulan la educación desde despachos muy lejanos, y que, a su vez, por lo general, creen que tienen poco que aprender de la labor que realizan los profesores y alumnos en el mundo real. Si el sistema prestara apoyo efectivo a los buenos centros allí donde se encuentren, y dedicara esfuerzos a estimularlos donde no existan, debería quedar en suspenso el presupuesto de la inteligencia jerárquica. Aprender de las condiciones que hacen posible la realidad de centros de calidad y éxito, y desvelar los efectos que las decisiones de los organismos gubernamentales tienen sobre las prácticas escolares, debería ser asumido como una obligación propia de las administraciones educativas. El sistema político debe aprender a ser menos arrogante y más bilateral, de forma que su labor esté informada por la sabiduría emanada del buen hacer y sus esfuerzos no anulen los realizados por los buenos centros y profesores.

Hay formas de diseñar una política educativa que asuma el papel de liderazgo que le corresponde, que al tiempo desarrolle la capacidad local para tomar decisiones pertinentes y que, asimismo, facilite los márgenes para que esas decisiones se adopten efectivamente. Los políticos que se han ocupado de la educación han tenido tendencia a utilizar sólo un número limitado de mecanismos de intervención entre otros muchos posibles. Suelen confiar más en decretos y supuestos incentivos para el cambio, casi siempre ineficaces, que en estrategias que legitimen el liderazgo profesional y transformen los sistemas y la calidad de los incentivos que operan dentro de los centros (Elmore y Furhman, 1993).

Una manera de estimular la realización continuada de debates e investigaciones interesantes en torno a los estándares podría consistir en fomentar múltiples versiones de los mismos, y hacer que sean revisados por instancias especializadas en las disciplinas pertinentes, así como en currículum y enseñanza, evaluación y organización de centros (como ejemplo de cómo hacer esto, véase Cohen, 1995). Como en los contextos europeos descritos anteriormente, diversos esquemas de estándares de alta calidad y distintas alternativas de evaluación pueden cumplir una función de estímulos intelectuales para los estados y distritos locales que se ocupan de la elaboración de marcos curriculares, siempre que cada uno de dichos esquemas esté bien amparado por la investigación y el conocimiento profesional relativos al modo en que los alumnos aprenden a razonar, comprender y aplicar sus conocimientos.

Los estados empeñados en recurrir a nuevos estándares de rendimiento académico como una vía para la mejora del currículum, la enseñanza y la evaluación, deberían buscar estrategias políticas que animen a los centros a considerar los estándares elaborados por profesionales, tomándolos como puntos de referencia para el desarrollo

del propio currículum y política de evaluación. Al mismo tiempo, los marcos curriculares y las evaluaciones diseñadas por los estados deben concentrar su atención en un cuerpo de conocimientos y habilidades, reducido aunque potente, que hagan hincapié en el núcleo de los propósitos centrales de la educación: la capacidad de pensar, la comunicación eficaz, hacer un buen uso de ideas matemáticas y científicas, comprender los sistemas sociales y adquirir recursos intelectuales para plantear y resolver problemas. Si los gobiernos consiguen resistir la tentación de prescribirlo todo, y si crean procesos que permitan la participación local en la formulación de estándares y el desarrollo de la evaluación, podrán ayudar a que los centros desarrollen su capacidad para utilizarlos sensatamente y enseñar de forma más eficaz.

3.5. La participación local en la evaluación

En último término, la tarea de poner en práctica de modo efectivo unos nuevos estándares discurre por el plano local, pues está directamente vinculada al trabajo que los profesores y alumnos puedan realizar conjuntamente al respecto. Como señala David Cohen (1995), la principal utilidad de los estándares es concentrar la atención en el trabajo que realizan los alumnos: «es el trabajo de los alumnos lo que queremos mejorar, no los estándares o las ideas que los expertos tienen sobre ellos» (p. 755). Las mejora real en este ámbito no ocurrirá porque los estándares hayan sido redactados por comisiones, sino porque llegan a cobrar vida cuando los profesores reflexionan sobre el trabajo de los alumnos, colaboran con otros profesores para mejorar su comprensión de los contenidos y el pensamiento de los alumnos, desarrollan nuevos enfoques didácticos que sean relevantes y útiles para ellos y sus alumnos.

Tanto la elaboración del currículum y la evaluación como la formulación de estándares es un trabajo práctico de los profesores, forma parte de su propio proceso de aprendizaje y, como hipótesis, puede representar una de las principales fuentes de motivación para el cambio. «Convertir una idea en acción y experimentar sus consecuencias vale mucho más que tener simplemente una nueva idea, y constituye la base del conocimiento y el aprendizaje, no tanto académico, en sentido estricto, cuanto personal, en sentido pleno. [...] Para que se produzca un cambio significativo, ha de tener una calidad tal de experiencia que contribuya a la exploración, experimentación y reflexión personal» (Bussis, Chittenden y Amarel, 1976, p. 17).

El currículum y la evaluación, sin son diseñados, impuestos y corregidos sobre todo por parte de instancias externas, no podrán desempeñar un papel importante en la mejora escolar, porque niegan a los profesores y alumnos la oportunidad de intervenir en el proceso de

razonar y definir los estándares escolares. Las ideas que tienen los profesores sobre las potencialidades, necesidades y enfoques de aprendizaje de los alumnos no reciben el respaldo adecuado por parte de los programas de evaluación externa que remiten a los centros pruebas secretas y se las llevan a toda prisa para someterlas a una corrección mecanizada, y que, algunos meses más tarde, producirá determinados cocientes numéricos. Para aprender a enseñar de modo diferente, los profesores han de implicarse en el diseño y revisión de la evaluación, lo que ocurre entre los profesores de distintos países de todo el mundo. La implicación en una actividad como ésta puede contribuir a desarrollar el conocimiento profesional sobre aspectos como los siguientes: qué se define como éxito en el aprendizaje, en qué medida el trabajo de los alumnos refleja los estándares de rendimiento, qué tipo de prácticas docentes contribuyen mejor a que los alumnos logren ciertos aprendizajes. Como dice Peter Senge (1992) respecto al desarrollo de las organizaciones en general, «para conseguir que el aprendizaje continuo sea una forma de vida es preciso romper con la jerarquía autoritaria tradicional basada en la imposición y el control, en un esquema según el cual, quienes ocupan los niveles superiores piensan y los que están en los niveles inferiores hacen; la alternativa bien podría ser que el pensamiento y la acción se den en todos los niveles. Esto representaría un cambio profundo: de un interés obsesivo por controlar, a otro, diferente, en generar aprendizaje» (p. 2).

Es por esta razón por la que se puede sostener que el contexto en que se desarrolle y controle la evaluación es tan importante como la naturaleza de los instrumentos y estrategias de evaluación que se dispongan. Un sistema de evaluación para el apoyo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje habría de incluir evaluaciones desarrolladas tanto a nivel estatal como a nivel local; los profesores habrían de construirlas y valorarlas de modo tal que puedan afectar a su enseñanza y a su público. En aquellos centros donde se fomenta una evaluación auténtica del aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, cuando se exhiben y analizan públicamente sus producciones o los registros acumulativos de su trabajo escolar, la implicación de los profesores en la evaluación de los resultados viene a ser una ocasión poderosa para el desarrollo profesional, pues les ayuda a examinar directamente los efectos que la enseñanza tiene sobre el aprendizaje.

Analizar con otros profesores el trabajo de los alumnos y relacionarlos con los estándares de forma explícita también ayuda a construir definiciones comunes de la calidad. Evaluar el trabajo en colaboración, y no limitarse a asignar calificaciones cada uno por su cuenta, puede ser una ayuda valiosa para hacer explícitos los parámetros de valor de los docentes, acceder a otras perspectivas diferentes sobre el aprendizaje y reflexionar sobre qué se podría hacer (enseñar) para que los estudiantes consigan aquello que se desearía

encontrar en sus trabajos y producciones. Cuando los profesores trabajan de este modo, casi invariablemente se producen cambios en su práctica docente y escolar, especialmente en relación con aquellos alumnos que tienen mayores dificultades en el aprendizaje (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995; Kornhaber y Gardner, 1993). En ciertas ocasiones también se han observado cambios apreciables cuando los profesores de distintos centros se reúnen para puntuar juntos pruebas de evaluación. Un relato como el siguiente da cuenta de las conversaciones sostenidas por un grupo de profesores de Vermont que se reunió un verano para evaluar ciertos documentos que reflejaban el trabajo de sus alumnos: «Las discusiones, a menudo acaloradas, giraron en torno a qué es lo que refleja buenas habilidades de comunicación y resolución de problemas, qué características tiene un buen trabajo y en qué difiere del insuficiente, qué tipo de cuestiones se pueden plantear a partir de los materiales poducidos por los mejores alumnos» (Murnane y Levy, 1996*b*, p. 263).

Cuando los profesores centran su atención en cómo sus alumnos abordan diferentes tareas, tienen una buena ocasión para aprender sobre su propia enseñanza. Un profesor de cuarto curso en una zona rural de Vermont lo expresa de este modo: «Al calificar, me percato de mis propias deficiencias personales en lo que hago con mis niños. Al estudiar sus cuadernos de trabajo y escuchar a Jill (el alumno que tiene mejores notas en curso de cuarto en matemáticas) se me ocurren muchas ideas para cuando vuelva a la clase» (Murnane y Levy, 1996*b*, p. 264). Cuanta más información obtienen los profesores sobre el rendimiento de los alumnos, más capacidad tienen de reflexionar sobre su metodología y más oportunidades de lograr éxitos posteriores con sus estudiantes.

Además, si los centros se embarcan en la tarea de establecer estándares, el contraste de puntos de vista y la *pelea* por fijar sus direcciones, evaluar los progresos realizados y plantearse qué reajustes debieran ocurrir seguidamente en el currículum y la enseñanza, una actividad como ésta puede constituir un motor para el cambio en todo el centro, lo que no suele producirse cuando la evaluación es exclusivamente externa. Así, por ejemplo, cuando los profesores de la Hodgson Vocational-Technical High School observaron que sus alumnos no estaban preparados para satisfacer las demandas que exigía la realización de un proyecto que se había establecido para los estudiantes mayores, comenzaron a trabajar más en sus asignaturas las habilidades de investigación, a hacer que los alumnos practicaran más la comunicación oral y escrita, y, para apoyarlos, se organizaron jornadas de formación del profesorado destinadas a trabajar sobre esos aspectos, así como sobre otros que fueron emergiendo: cómo coordinar mejor la enseñanza de las matemáticas a lo largo de todo el currículum y cómo enseñar con más eficacia a los alumnos de educación especial

(Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995). A su vez, allí donde los padres y otros miembros de la comunidad se han involucrado en examinar y evaluar trabajos escolares de los alumnos, su implicación en lo que los centros están intentando conseguir y la comprensión de sus empeños suele ser una buena contribución a los cambios sostenidos y apoyados que requieren las reformas (Sizer, McDonald y Rogers, 1992; Darling-Hammond, 1993).

Como señalaré posteriormente, la conjugación de modelos mixtos que contemplan un papel importante de parte de la administración y también el que ha de corresponder a instancias locales en materia de elaboración y desarrollo de estándares y evaluación, es algo que puede activar el cambio en cada centro y, simultáneamente, estimular una amplia reflexión social sobre las metas educativas.

4. La evaluación como apoyo al aprendizaje

El atractivo de los estándares, las pruebas nacionales y estatales, estriba, para algunos, en que así se establecen las bases para las especificaciones del diseño posterior por los centros, también para poner en marcha mecanismos de recompensas o sanciones para alumnos, centros y distritos, para motivar, a su vez, a los estudiantes y docentes, además de impulsar los procesos de reforma (Tucker, 1992; Hornbeck, 1992). Estas propuestas presuponen que es posible hacer que los centros mejoren proporcionando a los alumnos y profesores una serie de recompensas vinculada a la obtención de puntuaciones altas en las pruebas de evaluación, y una serie de penalizaciones en el caso contrario. Proporcionar metas concretas junto con palos y zanahorias es, en ese caso, la respuesta que se ofrece al problema del bajo rendimiento académico. Este enfoque, sin embargo, ha fracasado siempre que se ha aplicado. Otro más provechoso supone recurrir a la evaluación para orientar las inversiones y recursos destinadas al aprendizaje de los profesores y centros, ligándolos a proyectos de cambio y mejora en la práctica.

4.1. Palos y zanahorias, o desarrollo de capacidad

En realidad, algo de verdad hay en la idea de que unos estándares relevantes pueden contribuir a que los centros educativos realicen ciertos cambios en lo que se refiere a los focos en torno a los que concentren su atención. Hay bastantes datos en el sentido de que las organizaciones tienden a atribuir más relieve a aquello que es objeto de evaluación. La razón por la cual acaba fracasando el enfoque de recompensas y castigos estriba, sin embargo, en que ofrece incentivos a los integrantes de los centros para que hagan cosas que no saben ha-

cer y en las que el sistema no capacita, mientras que no ofrece ningún apoyo para que sean los educadores quienes construyan su propio conocimiento y capacidad para el cambio. Dadas las espectaculares desigualdades que hay entre los centros de Estados Unidos en cuanto a financiación, recursos humanos y conocimiento, no es probable que tengan éxito medidas de penalización como expulsar a alumnos, despedir a profesores o asumir mayor control sobre los centros para provocar mejoras allí donde no existan con anterioridad.

Un vivo ejemplo pudo apreciarse en ciertas medidas que se tomaron en New Jersey respecto a algunos centros problemáticos. Tras veinte años de disputas y reformas de la financiación escolar dictaminadas por los tribunales y destinadas a corregir las enormes disparidades existentes entre distritos y centros urbanos de población mayoritariamente negra y con pocos recursos económicos y los periféricos, que suelen ser más prósperos, el estado se hizo cargo de dos distritos urbanos con bajo rendimiento y escasa financiación, con la promesa de transformarlos radicalmente. Tres años después, y tras constatar que no se había logrado una mejora de los rendimientos escolares, los representantes de la administración se vieron obligados a reconocer que la financiación insuficiente era una de las causas más importantes del fracaso. Finalmente, un tribunal estatal insistió de nuevo en que tenía que ser el estado el que se hiciera cargo de equipar a los centros con los presupuestos necesarios. Esto, probablemente, no será suficiente para asegurar un rendimiento mejor, pero es el punto de partida de un proceso de reconstrucción que debería haber comenzado dos décadas antes. «Pegar más fuerte al perro» (Clune, 1993) es una estrategia inadecuada para emprender una reforma significativa.

El modelo del palo y la zanahoria es similar a la Teoría X descrita en la literatura sobre gestión de las organizaciones. Tal teoría supone «1) que generalmente el ser humano tiene una inherente aversión al trabajo y, si puede, lo evitará; 2) que, por esta razón, las personas tienen que ser forzadas, controladas, dirigidas y amenazadas con castigos para conseguir que dediquen el esfuerzo suficiente al logro de los fines de la organización, y 3) que el ser humano suele preferir que lo dirijan, evitar responsabilidades, es relativamente poco ambicioso y desea la seguridad por encima de todo» (McGregor, 1960, pp. 49-50). Este punto de vista, no obstante, está reñido con la investigación actual, que indica que los trabajadores obtienen satisfacción de la realización eficaz de su trabajo; que les motivan las oportunidades de aprender, desarrollarse y asumir responsabilidades; que su productividad y satisfacción se ven acrecentadas por las oportunidades de trabajar con los demás para el logro de metas comunes, y que su eficacia aumenta si se le suministra información concreta y pertienente sobre los resultados de su trabajo (Deming, 1986; Senge, 1990*a*). Es ésta la perspectiva que subscriben las propuestas políticas dirigidas a desarrollar los conocimientos de

los profesionales que desempeñan su labor en los centros y a rediseñar éstos de forma que puedan realizar prácticas más eficaces.

Más aún, ciertas investigaciones sobre empresas han puesto de manifiesto que los esquemas de recompensas y sanciones vinculados a medidas discretas del rendimiento tienden a soslayar problemas más profundos del sistema, incrementan la competitividad interna y estimulan el interés inmediato a expensas de las metas más generales. Con frecuencia, las organizaciones que echan mano de tales incentivos acaban experimentando el fracaso a largo plazo, debido a cambios en las metas, disminución de la cooperación e insuficiente atención al aprendizaje y la resolución de problemas en tanto que actividades colectivas (Deming, 1986; Senge, 1990*a*; De Geus, 1988).

4.2. Los efectos de basar la rendición de cuentas en tests de rendimiento

El enfoque basado en estándares y sanciones, en ocasiones aplicado al caso de las reformas escolares, adolece de los mismos escollos. Los datos acumulados durante más de una década muestran que la formulación de objetivos referidos al incremento de las puntuaciones en pruebas objetivas y el recurso a sanciones no llevan consigo más aprendizaje sino que, incluso, en ocasiones provocan efectos colaterales perniciosos (Darling-Hammond, 1991; Jaeger, 1991; Madaus, 1991; Shepard, 1991). En muchos estados y distritos escolares, las sanciones vinculadas a los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación han provocado que los centros adopten medidas selectivas en la admisión de alumnos con más necesidades educativas, o incluso la expulsión de alumnos de bajo nivel. Un número importante de estudiantes se han visto forzados a repetir curso para mejorar de ese modo sus puntuaciones, han sido etiquetados como sujetos de educación especial como una forma de excluir sus puntuaciones del cómputo general, se les ha denegado la admisión o, como decía, se les ha expulsado, siempre con el propósito de salvaguardar el valor promedio de las puntuaciones en los tests de rendimiento (Allington y McGill-Franzen, 1992; Darling-Hammond, 1991; Gottfredson, 1986; Orfield y Ashkinaze, 1991; Smith, 1986; Walker y Levine, 1988). A largo plazo, estas estrategias conducen a peores niveles de aprendizaje y a tasas superiores de abandono escolar, aunque parezca que las puntuaciones en las pruebas se mantienen o mejoran (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989; Holmes y Matthews, 1984; Shepard y Smith, 1986; Mann, 1987; Massachusetts Advocacy Center, 1988). Como puso de manifiesto un estudio, realizado en una gran ciudad, sobre los resultados escolares medidos a través de pruebas objetivas: «Son los criterios utilizados para la selección de los alumnos lo que garantiza mayores ventajas en el juego de

rendir cuentas a través de la evaluación. La manera más fácil de mejorar las posibilidades de ganar consiste en 1) incluir a algunos alumnos más prometedores, y 2) eliminar a los menos, mientras se retiene a algunos que ocupen una posición intermedia. Los criterios de admisión de estudiantes por los centros constituye un hilo básico del tejido de la evaluación» (Smith, 1986, pp. 30-31).

En esta suerte de juego de rendición de cuentas al que queda sometida la evaluación, los centros que reciben a alumnos rechazados por otros, o los que se resisten a expulsar a aquellos que tengan bajos rendimientos, terminan siendo penalizados. Estos sistemas de incentivos impelen, a fin de cuentas, a seleccionar con esmero la población a la que prestar el servicio escolar; los jugadores más poderosos serán los que obtendrán los mejores resultados, los más molestos pueden terminar siendo drásticamente apartados del sistema. Algo similar ha ocurrido en el sector de la salud. En un estado que tomó la decisión de clasificar a los cardiólogos atendiendo a los resultados de sus intervenciones, muchos profesionales empezaron a rechazar los casos más difíciles o a derivarlos a médicos de otros estados, pues tales casos podían afectar negativamente a las valoraciones de que eran objeto (Bumiller, 1995). Incentivos simplistas como éstos van derechos a la periferia del asunto: tienen como resultado la apariencia de mejora, aunque no la realidad, dejando así de lado problemas sociales importantes.

Concentrar la atención en la evaluación y en los resultados obtenidos en tests, sin invertir en el aprendizaje de la organización, es como tomar la temperatura de un paciente una y otra vez sin adoptar las medidas necesarias para fortalecer su salud. También conviene advertir el hecho de que tales políticas de incentivos asociados al rendimiento incitan a los profesores más capacitados a elegir centros en los que los alumnos faciliten su docencia y donde la estabilidad es más bien alta. No es probable que se ofrezcan para enseñar allí donde haya muchos alumnos con necesidades especiales, los estándares de rendimiento sean más difíciles de alcanzar y, de ese modo, aumenten los riesgos de perder recompensas o sufrir sanciones. Esta política pone seriamente en peligro las posibilidades educativas que se les ofrecen a los alumnos desaventajados, que suelen ser así atendidos en centros con recursos insuficientes y un mayor número de profesores con escasa experiencia y cualificación. Dos veces más son penalizados los alumnos que ya están desaventajados Cuando, por la obtención de bajas puntuaciones en pruebas de rendimiento, se aplican sanciones como la revocación de la autorización a los centros, la penalización del profesorado o la negación de credenciales y certificados a los centros y alumnos, los sujetos más desfavorecidos quedan, así, doblemente castigados: primero, al haber sido enviados a centros inadecuados, después al ser penalizados porque sus resultados son peores que los que obtienen otros estudiantes que tuvieron la oportunidad de asistir a escuelas con mayores recursos y mejor funcionamiento.

4.3. Un enfoque alternativo de los estándares y las reformas

Un enfoque alternativo de las reformas escolares recurre a los estándares y la evaluación como un medio para proporcionar información a los educadores y un estímulo para organizar mejor el aprendizaje de los alumnos y los docentes, pero no como un martillo con el que machacar a los centros para que cambien. Los efectos diferentes que produce cada uno de estos enfoques pueden observarse en Kentucky y Vermont, dos estados que han adoptado sus enfoques particulares de forma.

A finales de la década de los ochenta, ambos estados se propusieron desarrollar sistemas de evaluación del rendimiento escolar de los alumnos que supusieran un planteamiento mejor fundamentado y utilizaran instrumentos de medida más auténticos y relevantes. Sin embargo, el sistema de Kentucky giraba sobre una estructura punitiva que proponía recompensar a los centros cuyas puntuaciones medias mejorasen cada año de acuerdo con determinadas proporciones establecidas, así como sancionar a aquellos cuyas puntuaciones no mejorasen hasta el punto de alcanzar los niveles especificados en el correspondiente estatuto (Kentucky Legislative Research Commission, 1990, p. 21). El sistema de Vermont, por su parte, surgió con el propósito de valorar el aprendizaje, suministrar información sobre el mismo, y usar los resultados para centrar la atención sobre la manera de acometer la mejora de la enseñanza. La implicación del profesorado en el diseño y puesta en práctica de este sistema de evaluación, así como una utilización más adecuada de los sistemas de incentivos, lo han convertido en un potente instrumento para la mejora de la enseñanza (Murnane y Levy, 1996*b*).

La experiencia de Kentucky es ilustrativa de cómo una buena idea para mejorar el currículum y la evaluación de los alumnos puede verse socavada por otra mala sobre el control. La asamblea legislativa del estado adoptó la decisión de recurrir a las evaluaciones del rendimiento para evaluar a los estudiantes y asignar recompensas o sanciones a los centros, lo cual terminó llevando a que se adoptaran muchas otras decisiones que hicieron del sistema algo más costoso y menos útil para mejorar la enseñanza que lo que podía haber sido. Una decisión fundamental fue la que consistió en optar por instancias externas como las encargadas de desarrollar, gestionar y calificar las pruebas de evaluación, pues iba a ser decisivo el uso que había de hacerse de los resultados. Esto ha provocado un incremento extremadamente alto del planteamiento —más de cien millones de dólares, según una estimación (Wheelock, 1992)— y, además, elimina la posibilidad de que los profesores aprendan a calificar por sí mismos el trabajo de sus alumnos. Ésta puede ser una razón de peso para que algunos estudios hayan puesto de manifiesto que los profesores de

Kentucky no hayan llegado a integrar este tipo de evaluación en su práctica docente (Stufflebeam, en prensa).

A pesar de todo, algunas innovaciones en materia de evaluación —particularmente las que conjugaban la realización de tareas cortas con otras más extensas, y el uso de registros acumulados del trabajo de los estudiantes— supusieron una mejora muy considerable en relación con las pruebas tipo tests y, antes de que se aplicara el sistema de sanciones según rendimientos, en el mismo desarrollo más positivo de la enseñanza, que contribuyó a fomentar en los estudiantes una escritura de alta calidad (Stufflebeam, en prensa; Appalachia Educational Laboratory, 1996; Whitford y Jones, en prensa). Pero, como decía, una vez que se quiso dar cabida al esquema de recompensas y sanciones, el estado suprimió aquellas innovaciones más significativas en la evaluación, y recurrió de nuevo a las preguntas de elección múltiple a fin de reforzar con rapidez la fiabilidad de las puntuaciones. Desgraciadamente, esta medida diluyó los aspectos de la evaluación que resultaban más válidos y potentes desde un punto de vista didáctico.

Los estudios realizados sobre ese sistema de evaluación y petición de cuentas empleado en Kentucky han puesto de manifiesto que adolece de muchos defectos que socavan su capacidad para apreciar realmente la calidad escolar. Entre ellos cabe citar algunas limitaciones de la validez y fiabilidad de las evaluaciones, la arbitrariedad de los niveles de mejora contemplados en las planificaciones, el fracaso a la hora de tener en cuenta las diferencias en las poblaciones de alumnos y las características de la comunidad y serias limitaciones en la evaluación de los alumnos a lo largo del tiempo. La utilización de datos de evaluaciones transversales (sumativas) en lugar de longitudinales (formativas) muestra con frecuencia que los valores medios anuales pueden ser la expresión de cambios fortuitos atribuibles a la variabilidad de la población de los alumnos a quienes se administra una prueba, y no tanto una muestra fehaciente de mayor calidad en la enseñanza recibida. Así, por ejemplo, un centro con doscientos alumnos, de excelencia reconocida, se vio en la lista de «buenos centros» un año y, habiéndose producido un pequeño cambio en la matriculación, en la de «centros deficientes» al año siguiente, sin que hubiera experimentado cambio alguno la calidad de la enseñanza o las prácticas escolares (Whitford, 1996). De nueve centros que integraban la lista de «sanciones» en 1996, cinco habían sido «objeto de recompensas» dos años antes (Whitford y Jones, en prensa). Los educadores de muchos centros, particularmente los de un tamaño reducido y grandes cantidades de alumnos desaventajados, o elevados índices de movilidad del profesorado, se sienten víctimas de un sistema de control como ése que no mide el progreso real de los alumnos (Appalachia Educational Laboratory, 1996; Stufflebeam, en prensa; Whitford y Jones, en prensa).

Esos mismos estudios también indican que la ansiedad que experimentan los profesores con respecto al rendimiento escolar es transmitida a los alumnos, que sufren cada vez más presión y sanciones a medida que la enseñanza se centra más en la repetición de ejercicios referidos a pruebas de evaluación, y se ven obligados a realizar tareas más insulsas a medida que los tests que habrá que pasar resultan menos relevantes, auténticos y válidos en términos de rendimiento (Whitford y Jones, en prensa). Hay datos que indican que, debido a esas presiones, el incremento que se observa en las puntuaciones responde más a una mejor habilidad para cumplimentar las pruebas que a una auténtica calidad del aprendizaje realmente logrado (Hambleton *et al.*, 1995). El sistema de control, como hizo notar uno de los investigadores, «resultó ser una parte disfuncional de la reforma emprendida en Kentucky» (Stufflebeam, en prensa).

Estos resultados indican que los políticos pueden estar planteando de forma inapropiada las relaciones entre métodos de evaluación e incentivos. En lugar de restringir el abanico de la evaluación para mejor acomodarse al sistema de incentivos que se pretende gestionar, debería limitarse éste, y adoptar como criterio fundamental el promover aquellas modalidades de evaluación que sean idóneas desde un punto de vista educativo. Si se desarrolla un tipo de evaluación que contribuya a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, deberíamos preguntarnos si están justificados y son defendibles los sistemas de incentivos que socaven estas influencias beneficiosas.

La experiencia de Vermont es ilustrativa de un enfoque muy distinto: en ella, un número menor de evaluaciones del rendimiento, pero realizadas en momentos claves, sirve para informar a los educadores acerca del progreso de los alumnos. Las evaluaciones realizadas por el estado incluyen, tanto tareas convencionales para evaluar el rendimiento como registros acumulados del trabajo de los estudiantes; en ambos casos se van aplicando a lo largo del curso escolar, pues así los profesores y alumnos pueden aprender a partir de los resultados de la evaluación e ir mejorando el propio trabajo. En este modelo mixto, algunas de las tareas están estandarizadas, mientras que otras están abiertas a lo que determinen los profesores y alumnos con respecto a los tópicos, géneros o estrategias que desean adoptar. Las evaluaciones realizadas por el estado también sirven de modelo para las que son elaboradas en los centros. El propósito fundamental es utilizar los sistemas de evaluación e información para generar información rica y continuada sobre la labor y el progreso de los alumnos, que sirva de base para analizar con fundamento qué es lo que va bien y qué es lo que demanda más atención.

Registros de producciones escritas o de trabajos realizados en matemáticas por los estudiantes, que han sido recopilados por los profesores del estado de Vermont, incorporan, tanto «pruebas uniformes»

que plantean una serie de cuestiones comunes a las que habrán de responder todos los alumnos, como muestras de trabajos seleccionadas que representan tareas o actividades que habrán de realizar. Los profesores, ya que este tipo de trabajos son de naturaleza más abierta, se reúnen para valorarlos, coordinados por un moderador, en sesiones de calificación en las que se aprende a valorar el trabajo de los alumnos de forma comparable y fiable. A medida que ha ido aumentando la fiabilidad de las puntuaciones, los resultados obtenidos se presentan anualmente en cada distrito, con ejemplos detallados del tipo de trabajo que los alumnos de Vermont están llevando a cabo en siete dimensiones del rendimiento en matemáticas y cinco dimensiones del rendimiento en escritura. Los informes de los distritos incluyen amplia información sobre la comunidad, el gasto escolar y otros recursos, junto a aspectos tales como el porcentaje de profesores participantes en las actividades de formación del profesorado emprendidas al efecto. Los distritos celebran las que llaman «noches de información escolar» donde se habla de los resultados, y los centros presentan el trabajo de sus alumnos a toda la comunidad, recurriendo a los «portafolios» (registros acumulados de producciones escolares) para describir qué y cómo se hace.

Los portafolios o carpetas de aprendizaje son bastante apreciados por los profesores y familias, pues fomentan la lectura, la escritura y la resolución de problemas matemáticos, y proporcionan información detallada y concreta sobre el progreso de los alumnos, que puede ser empleada para orientar y mejorar la enseñanza cotidianamente. El proceso de desarrollo de los portafolios fomenta el diálogo en el aula sobre los estándares relativos al trabajo de calidad, y ayuda a que tanto profesores como alumnos aprendan a evaluar el trabajo y corregirlo hasta que alcance unos niveles elevados. Los docentes aprenden a diseñar y valorar sus propias evaluaciones, así como a enseñar en relación con los nuevos estándares que se han establecido a través de diecisiete redes de apoyo mutuo entre profesores, que promueven por todo el estado actividades de formación y escuelas de verano.

Una vez instaurado un entorno seguro para la innovación, las oportunidades de evaluar los resultados refuerzan el aprendizaje y la disposición a asumir riesgos. Richard Mills, antiguo comisionado de educación en Vermont, se planteó la cuestión de si asociar o no recompensas o sanciones a los resultados de evaluación. Rechazó la idea, consciente de que «iba a crear mucha dependencia entre el profesorado y pondría en peligro la meta más importante, mejorar la enseñanza en los centros públicos de Vermont» (Murnane y Levy, 1996*b*, 275). Con todo, las evaluaciones mantienen su importancia: son importantes porque son ampliamente difundidas y discutidas, y porque tienen crédito entre los profesores, las familias y los miembros de la comunidad que piensan que aprecian y valoran las capa-

cidades de los estudiantes de forma auténtica. La implicación de numerosos profesores y miembros de la comunidad en el diseño y la discusión de las evaluaciones, y la amplia difusión de sus resultados, ha generado un ambiente favorable respecto a la evaluación que resulta francamente fructífero.

Algunas investigaciones recientes indican que la evaluación, en conjunción con oportunidades de formación de los docentes vinculadas a la misma, ejerce un efecto positivo sobre la enseñanza y estimula la mejora escolar (Murnane y Levy, 1996*a* 1996*b*; Koretz, Stetcher y Deibert, 1992), pues fomenta el aprendizaje de los profesores. Esta sensata utilización de los estándares y evaluaciones resulta prometedora como fundamento de un auténtico control, que, en último término, ha de funcionar al servicio de los alumnos antes que al de los políticos.

5. Crear un sistema genuino de rendición de cuentas en educación

Un buen modelo de rendición de cuentas, y en ese sentido de control en educación, habría de estar orientado a que las políticas y prácticas del sistema escolar operaran de modo tal que se provea una buena educación y se vayan afrontando los problemas que se encuentren en esa trayectoria. Para ello, ha de diseñarse un modelo de control que incremente la probabilidad de buenas prácticas escolares, sea capaz de identificar las perjudiciales y adopte medidas internas de autorregulación —retroalimentación, evaluaciones e incentivos— que contribuyan a la mejora continua.

Los datos procedentes de la evaluación serán fructíferos a estos efectos en la medida en que proporcionen información relevante, válida y útil acerca de la actuación de los alumnos considerados individualmente y la manera en que son atendidos por los centros. Pero esto es sólo una parte de todo el proceso. El control y la rendición de cuentas comprende la forma en que un sistema escolar contrata, evalúa y presta apoyo a su personal; la manera en que toma decisiones; la forma en que adquiere y utiliza los mejores conocimientos disponibles; el modo de evaluar su propio funcionamiento y la manera de garantizar el bienestar de los alumnos.

Para que los estándares produzcan un incremento en el aprendizaje de los alumnos y no en los niveles de fracaso es preciso que nuestras políticas de rendición de cuentas y control:

— Aseguren que los profesores y otros educadores dispongan de los conocimientos y habilidades que necesitan para enseñar con eficacia en orden a lograr los estándares de calidad establecidos.

— Ayuden a los centros a evaluar y remodelar sus prácticas.
— Comporten medidas de salvaguarda para aquellos alumnos que asisten a centros en situación de riesgo.

5.1. Definir estándares que garanticen la rendición de cuentas por parte del profesorado

Si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo. Deben saber cómo capacitar a los alumnos para que dominen contenidos estimulantes y cómo abordar las necesidades especiales de alumnos diferentes. Por tanto, unos estándares de enseñanza elevados y rigurosos constituyen la piedra angular de un sistema de control que concentre su atención en el aprendizaje de los alumnos. Tal como trato en los capítulos 8 y 9, la manera de enfocar la profesión docente ha de ser seriamente remodelada, desde lo que concierne a su selección, preparación, acreditación y contratación, hasta el desarrollo profesional de sus miembros, de tal forma que todos los alumnos tengan acceso a profesores que sepan enseñarles tal como exigen los nuevos principios del aprendizaje escolar hoy.

Se está empezando a elaborar criterios de buenas prácticas docentes que se aplican a la realización de nuevas modalidades de evaluación del profesorado y también de su formación.. Podemos citar tres sistemas de estándares profesionales que describen un continuo que parte de la formación inicial, sigue con la acreditación y va hasta una práctica profesional consolidada. Incluyen 1) estándares para la aprobación de los programas de formación del profesorado, desarrollados por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación del Profesorado; 2) estándares adicionales para la habilitación profesional de los profesores noveles, desarrollados por un consorcio con más de treinta estados que colaboran en el Consorcio Interestatal para la Nueva Evaluación y Apoyo del Profesorado (INTASC, 1991), y 3) estándares para otorgar diplomas avanzados, desarrollados por el Consejo Nacional para los Estándares Profesionales de la Enseñanza.

Los profesores son los destinatarios de estos estándares y sistemas de evaluación, que recogen el tipo de enseñanza que propicia un aprendizaje sustancialmente más potente para los alumnos, y ayudan a que los profesores trabajen en pos de una práctica profesional más eficaz (Darling-Hammond, Wise y Klein, 1995). Al igual que los profesores involucrados en el desarrollo de sistemas de evaluación de los alumnos, los que han participado en la creación de sistemas de evaluación del rendimiento docente, desarrollados por el Consejo Nacional y el INTASC, descubren que esta experiencia proporciona un sólido desarrollo

profesional. Es así porque, generalmente, estas evaluaciones permiten estudiar y valorar de forma relevante lo que es una buena enseñanza, se ocupan expresamente de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, y examinan el progreso que realizan alumnos reales tomando como referencia el logro de metas de aprendizaje consideradas valiosas. (El capítulo 9 trata este asunto más a fondo.)

Los estados pueden introducir un cambio sustancial en la enseñanza que los alumnos reciben incorporando estos estándares a la acreditación de la formación de profesorado, a los sistemas de habilitación basados en el rendimiento que son aplicados a profesores noveles y a los incentivos empleados para la adquisición continua de competencia docente a través de la Certificación del Consejo Nacional.

5.2. Los estándares de los centros: la rendición de cuentas de las organizaciones educativas

La calidad de la enseñanza depende no sólo de los conocimientos de los profesores sino también de los entornos donde trabajan. Es preciso que los centros ofrezcan un currículum coherente y centrado en el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y rendimiento en diferentes áreas del conocimiento y materias, provean el tiempo para que los profesores trabajen detenidamente con los alumnos para conseguir metas estimulantes, oportunidades para la planificación conjunta de la enseñanza y aprender unos de otros, así como ocasiones habituales para que el profesorado evalúe con profundidad los resultados de su actividad didáctica.

Para que lleguen a ser más sensibles y responsables de sus cometidos, los centros, tal como hacen otras asociaciones profesionales, han de encontrar vías para diseñar activamente sistemas más eficaces de evaluación y hacer que esta práctica forme parte de sus vidas cotidianas. Al igual que los hospitales tienen comités permanentes de personal que se reúnen regularmente para examinar datos de evaluación, y discutir la eficacia de cada aspecto de su labor, también los centros han de contar con ocasiones habituales para examinar su práctica profesional y su eficacia. Y al igual que abogados, médicos, psicólogos y otros profesionales se consultan entre sí para resolver problemas en beneficio de sus clientes, también los profesores deben tener oportunidades de poner en común sus conocimientos en beneficio de sus alumnos.

El control de los centros puede llevarse a cabo mediante *revisiones de la calidad escolar* como las que ahora están en marcha en California, Illinois y Nueva York. En ellas, un equipo especializado, formado por profesionales en ejercicio y personal del Departamento de Educación del Estado, pasa una semana en un centro analizando la enseñanza y el aprendizaje, y elabora una «base de datos» sobre prácticas

escolares. Esto se convierte en el sustrato de un trabajo continuo para la mejora. Debido a que se ocupa más de la enseñanza y el aprendizaje que de trámites y procedimientos, el proceso ha acabado siendo una estrategia extremadamente eficaz para introducir cambios importantes en la enseñanza y los centros.

La información relativa al rendimiento de los alumnos también debe formar parte de la evaluación de la eficacia escolar. Para que sirva, esta información debe considerar el *progreso* de los alumnos considerados individualmente, y no tanto las puntuaciones promedio obtenidas por el centro, las cuales no tienen en cuenta los diferentes puntos de que parten los alumnos o los cambios que se producen en la población que realiza la prueba. Más aún, las evaluaciones deben constituir medidas del pensamiento crítico y el rendimiento en habilidades útiles, yendo más allá de lo que permiten las pruebas de elección múltiple que desatienden muchas de las capacidades que exigen los estándares de hoy día.

5.3. Los estándares del sistema escolar: un sistema de garantías para los alumnos

Algún mecanismo, capaz de diagnosticar y remediar las causas del fracaso escolar, ha de ser un componente esencial del sistema de control de la educación, al servicio, y como garantía, de los estudiantes. La mayoría de las estrategias de intervención en esta materia—entre ellas, los modelos de inspección, los esquemas de sanciones y recompensas en la gestión de los centros— han fracasado porque se han olvidado del proceso de aprendizaje de los profesores y centros, así como de las causas sistémicas y estructurales del fracaso escolar. En el caso de localizar deficiencias importantes en los procesos y resultados de los centros, los estados deberían implicar a equipos de especialistas en la evaluación de las causas últimas del fracaso escolar, como, por citar algunas, la preparación del profesorado, el acceso de los alumnos a una enseñanza de calidad y la naturaleza del currículum, las estrategias administrativas, las estructuras de organización y gestión de las instituciones, y los recursos. Una vez localizadas las causas, el estado, la demarcación territorial o el distrito y cada centro, deberían desarrollar conjuntamente un plan para responder a las mismas. Los remedios podrían abarcar desde ofrecer experiencias intensivas de desarrollo profesional de los docentes hasta renovar al personal, cambiar los programas o clausurar el centro. Los centros deberían contar con asesoramiento técnico y experto. De no poder operar con éxito, sin embargo, deberían ser clausurados, siendo reutilizados para albergar nuevos centros creados por educadores que sepan cómo organizarlos para obtener un éxito mayor.

Si se requieren cambios políticos para aplicar algún remedio o para asegurar que los problemas identificados no vuelvan a producirse sistemáticamente (en unos u otros centros), el estado y el distrito deberían también asumir la responsabilidad de desarrollar nuevas políticas que presten mejor respaldo al éxito escolar y protejan de modo más efectivo el derecho de los alumnos a una educación de calidad. Un sistema que esté sometido realmente al control y a la rendición de cuentas tendrá muchos motivos para reconocer que los problemas escolares pueden ser causados, tanto por las políticas del estado y la administración (políticas de financiación desigual, contratación y asignación de personal descualificado, o currículum contraproducente) como por las condiciones internas de los centros. Así pues, para rectificar los fracasos escolares hay que compartir responsabilidades. En un sistema de responsabilidad compartida, los *estados* deben ser los responsables de proporcionar recursos suficientes, asegurar la existencia de un cuerpo docente bien cualificado y definir estándares relativos al aprendizaje de los alumnos. Los *distritos escolares federales o autonómicos* serán los responsables de distribuir equitativamente los recursos escolares, contratar y prestar apoyo a los profesores y administradores cualificados (y apartar de la profesión a los que carezcan de la competencia suficiente) y apoyar una enseñanza y un aprendizaje de calidad. Los *centros*, por su parte, debieran asumir la responsabilidad de crear un ambiente favorable para el aprendizaje, evaluar la eficacia de la práctica docente y contribuir a que los profesores y las familias se comuniquen entre sí y aprendan unos de otros. A los docentes, y también a otros profesionales de la educación, les compete identificar y atender las necesidades de cada alumno y satisfacer los estándares profesionales de la enseñanza en una determinada disciplina. Junto con otros colegas, deben evaluar y mejorar continuamente sus estrategias para atender mejor a las necesidades de los alumnos.

Tomados de forma conjunta, los estándares relativos al aprendizaje del alumno, los de la enseñanza y los de los centros educativos, han de considerarse como los referentes intelectuales de un marco político que impulse una educación sensata y al alcance de todos los alumnos. Sin embargo, para que no lleguen a convertirse en otro cúmulo de instrumentos de gestión mecanicista, estos estándares deben ser elaborados desde la participación y contribución local. En lo que queda del capítulo aclaro cómo puede hacerse. Describiré las iniciativas emprendidas en el estado de Nueva York para desarrollar un nuevo enfoque político que pueda hacer realidad estas dos metas: enseñar para la comprensión y estimular la participación local en las reformas educativas.

6. Relaciones de dentro a fuera, y de fuera a dentro: la reforma del currículum en el estado de Nueva York

Con una larga tradición de fuerte reglamentación y controles ejercidos desde arriba hacia abajo, la educación en el estado de Nueva York es, en muchos sentidos, un prototipo de un sistema escolar burocrático característico del siglo XX. Sin embargo, recientes esfuerzos destinados a revisar su política representan los primeros indicios de un nuevo paradigma político para desarrollar la capacidad local y estimular el cambio mediante una juiciosa combinación de formulación de estándares y, al tiempo, desregulación. Las dificultades con las que se ha tropezado el proceso también ilustran los muchos problemas que surgen cuando se acometen cambios fundamentales.

A principios de la década de los noventa, el Comisionado de Educación, Thomas Sobol, y el Consejo de Regentes del Estado de Nueva York emprendieron un conjunto de iniciativas de reforma dirigidas expresamente a alcanzar metas de aprendizaje más estimulantes para todos los alumnos, según un enfoque de «apoyo de arriba hacia abajo, para una reforma de abajo hacia arriba». A diferencia del esquema tradicional, especialmente ofuscado en establecer procedimientos escolares, las cuestiones propiamente referidas al aprendizaje constituían el punto de partida de esas iniciativas. Como Sobol (1992) recordaba continuamente a los educadores: «El núcleo del proceso es la enseñanza y el aprendizaje. ¿Qué hemos de enseñar y qué es lo que debe aprenderse? ¿Cuál es la mejor manera de enseñarlo y cuál la de aprenderlo? ¿Qué deben hacer los profesores y qué respaldo material y humano necesitan para tener la máxima eficacia posible? ¿Qué deben hacer los alumnos y qué respaldo material y humano necesitan para aprender con la máxima eficacia posible? A fin de cuentas, la tarea fundamental de los centros tiene que seguir siendo la educación escolar, y debemos prestar una atención más sistemática y continua al modo en que la llevamos a cabo y concentrar la atención en la enseñanza y el aprendizaje» (p. 17).

El *New Compact for Learning* de Nueva York (Nuevo Pacto por el Aprendizaje) un proyecto de reforma preparado por el Departamento de Educación estatal, comenzaba con la máxima de que «todos los alumnos pueden aprender» y asumía el compromiso de «concentrar la atención en los resultados», «proporcionar los medios» y «ejercer la autoridad con responsabilidad» (New York State Council on Currículum and Assessment, p. vii). El propósito general, tal como fue declarado por el Comisario de Educación Richard Mills, era alentar a los centros a que se ocupen de la mejora de sus resultados antes que de la aplicación de procedimientos, esto es, hacer las cosas correctas como algo que es más importante que hacerlas correctamente. Desviarse de la norma en un entorno extremadamente reglamentado constituye una estrategia desafiante,

6.1. El contexto estatal

El sistema de exámenes acorde con un modelo denominado *Regents* se enmarca en los programas estatales, y es el único de su tipo en Estados Unidos; evolucionó a partir de tradiciones históricas similares en otros sistemas escolares como los de Gran Bretaña, Australia y Canadá, y se parece bastante más al de estos u otros países europeos (en la forma, aunque no en la propia naturaleza de los exámenes) que a los de otros estados de Estados Unidos. Los alumnos de los institutos realizan exámenes sobre un conjunto amplio de materias de acuerdo con la orientación estatal de los contenidos de las mismas. Los estudiantes que superan un conjunto determinado de asignaturas y once pruebas como mínimo reciben el certificado *Regents* (actualmente, un 35 % de los alumnos que se gradúan). Quienes superen al menos seis exámenes, que tienen un nivel menor de exigencia, sólo recibirán un diploma local. Estos dos sistemas diferentes de exámenes están ligados, a su vez, a currículos que son también distintos; y así, el sistema de exámenes propicia un precoz agrupamiento de los alumnos en asignaturas separadas, tal como están fijadas por el doble sistema de acreditación.

Los puntos fuertes de este sistema son: los exámenes tienen conexión con el currículum, que, teóricamente, permitiría que aquéllos estuvieran basados en estándares; los profesores participan en la calificación de los exámenes, algunos de ellos, también en su confección, aunque son bastante pocos en comparación con la cantidad de profesores que participan en el desarrollo de pruebas similares en otros países.

Entre las debilidades del sistema hay que citar el hecho de que son escasos los exámenes que demandan pensamiento crítico de los alumnos, análisis, redacción u otras habilidades, y que la cantidad de pruebas ha proliferado tanto que su calidad ha descendido. Los alumnos pueden cursar el currículum completo *Regents* sin haber llegado a escribir un trabajo de más de unas cuantas páginas, leído una obra histórica básica, realizado un proyecto de investigación o diseñado un solo experimento científico. El currículum está prescrito de forma tan precisa que hay un exiguo margen para abordar las necesidades de los alumnos o metas del aprendizaje más ambiciosas. Debido a estas deficiencias, la mayoría de los centros privados y algunos distritos escolares públicos más prósperos se niegan a ofrecer el diploma en cuestión, pues entienden que pueden propiciar una experiencia educativa mucho más rica si prescinden de estas limitaciones. El sistema universitario del estado ha considerado que los exámenes *Regents* son cada vez más irrelevantes para las decisiones de admisión y emplazamiento de los estudiantes en la universidad, y sus responsables han aprobado resoluciones que instan a que tales

exámenes sean reemplazados por evaluaciones que aprecien mejor el rendimiento y utilicen instrumentos como las carpetas de aprendizaje (State University of New York, 1992, 1994).

El plan de actuación, que se aplicó a principios de la década de los ochenta en el seno de ese modelo, incrementó el número de pruebas obligatorias que había que pasar, pero hizo poco por elevar la capacidad del sistema para introducir mejoras en el aprendizaje. Algunos estudios sobre el particular pusieron de manifiesto que el sistema de control del estado, que evalúa y sanciona a los centros según las puntuaciones que los alumnos obtienen en las pruebas, ha supuesto un aumento de los alumnos que repiten curso y son asignados a la educación especial (Allington y McGill-Franzen, 1992), así como un aumento de abandonos y exclusiones escolares. En lo que se refiere a índices de graduación en sus centros de educación secundaria superior, Nueva York ocupaba, en 1992, el lugar cuarenta y cinco entre un total de cincuenta estados, graduándose algo más del 64 % de sus alumnos en cuatro años (Feistritzer, 1993).

Diversas investigaciones han documentado, asimismo, que la enseñanza vinculada a pruebas estatales que abusan del aprendizaje memorístico pierde calidad y socava el aprendizaje que ocurre en las aulas (Schoenfeld, 1987; Harris y Sammons, 1989; Price, Schwabacher y Chittenden, 1992). Aunque muchos alumnos suspenden las pruebas, no parece que quienes las aprueban hayan aprendido con más eficacia que antes de que fueran establecidas. Sobre medidas de rendimiento independientes, los alumnos de Nueva York rinden por debajo de la *media nacional, y también menos que otros pertenecientes a la misma* región (Feistritzer, 1993; National Center for Education Statistics, 1993*b*). En la última década, los centros del Estado de Nueva York crecieron en número, y también se tornaron más desiguales en su financiación, así como más segregadores racial y económicamente, ofreciendo por ello menos oportunidades de aprendizaje valioso y significativo a los alumnos con menores ingresos y pertenecientes a minorías (Berne, 1994). La proporción de profesores sin la debida cualificación aumentó de forma espectacular, particularmente en las ciudades y en los centros con escasos ingresos (Darling-Hammond, 1996). No resultó convincente, pues, la tesis según la cual, la evaluación y los sistemas de incentivos lograrían impulsar reformas equitativas en la distribución de recursos y en calidad de la enseñanza. Las pruebas y sus resultados contribuyeron, por el contrario, a segregar dentro de los centros a los alumnos más vulnerables, pero sin que de ese modo mejorasen sus oportunidades formativas. A principios de los noventa, la mayoría de los centros se encontraban en la difícil coyuntura de atender demandas sociales y poblaciones de alumnos en continuo cambio dentro de un sistema altamente restrictivo que impedía introducir en el sistema escolar los cambios necesarios.

6.2. Los pasos inmediatos: fomentar la innovación local

Una invitación dirigida a los centros para que solicitaran una posibilidad ofrecida de no atenerse a los requisitos corrientes establecidos por el estado desencadenó centenares de peticiones de autorización para rediseñar los contenidos y modificar los exámenes tipo *Regents*; además formularon propuestas alternativas para la realización de investigaciones y proyectos, sobre todo relacionados con planes de trabajo destinados a que un mayor número de estudiantes pudiera afrontar los contenidos con más rigor y exigencias. Auspiciados por el Departamento de Educación del estado, varias docenas más de distritos escolares se asociaron para crear nuevas maneras de entender el rendimiento escolar, y así reemplazar aspectos importantes del sistema de exámenes *Regents*. El estado dio su aprobación a las solicitudes planteadas, pues sus propuestas alternativas permitían albergar expectativas de que lograrían satisfacer e incluso superar los estándares de aprendizaje establecidos. Con todo ello, un entusiasmo manifiesto por la renovación educativa empezó a recorrer la comunidad escolar, aunque acompañado por cierto escepticismo con respecto a la posibilidad de que el estado estuviera dispuesto a llegar hasta el final en el camino de revisar seriamente sus políticas.

6.3. Los pasos siguientes: repensar el currículum y la evaluación

En 1992 se constituyó el Consejo Estatal de Nueva York para el Currículum y la Evaluación, compuesto por educadores, padres y representantes de organizaciones empresariales y laborales; se le encomendó el desarrollo de un plan para poner en práctica un *Nuevo Pacto* escolar. A diferencia de otras comisiones efímeras de otros estados, que tras algunos meses de trabajo hacían públicas sus conclusiones y nuevos planes, para disolverse inmediatamente después, el Consejo de Nueva York trabajó durante tres años para planificar y poner en marcha un nuevo sistema que pudiera impulsar la renovación escolar. Presidido por mí misma, supervisó el desarrollo de estándares y del currículum marco que habían sido redactados por grupos de profesores, y elaboró un plan que relacionaba ese currículum con un nuevo sistema de evaluación de los alumnos, con la formación de los docentes, así como con una iniciativa para revisar la calidad de la educación y algunas reformas en materia de financiación de la educación (New York State Council on Currículum and Assessment, 1994).

En su conjunto, estas iniciativas, tal como esperábamos, podían sentar las bases para un sistema compartido de control, asentado so-

bre un trípode constituido por estándares referidos al aprendizaje de los alumnos, estándares relacionados con la enseñanza y estándares del servicio educativo prestado por los centros, y que servirían como un espacio de responsabilidades compartidas para hacer posible que los estudiantes tuvieran oportunidades de aprender, tal como el *Nuevo Pacto* había previsto (véase la figura 7.2). Todo ello representaba, a su vez, un cambio en el papel del estado: de prescribir la actividad en las aulas a desarrollar capacidades en cada centro, aportando conocimientos, recursos y flexibilidad: «Ya que no hay ningún "sistema óptimo" que resulte eficaz para todos los alumnos, el estado no puede alcanzar las metas educativas prescribiendo un conjunto de métodos para lograrlas y obligando a su aplicación. Por el contrario, debe establecer direcciones, proporcionar apoyo, supervisar resultados y consolidar mecanismos que garanticen una buena educación, de tal modo que ningún niño ni ningún centro fracasen» (New York State Council on Currículum and Assessment, 1994, pp. 3-4).

Los marcos curriculares elaborados partían de metas relativas a lo que los alumnos deberían saber y ser capaces de hacer traducidas a estándares de contenido y rendimiento relacionados con la comprensión profunda de los contenidos y su aplicación. Incluían contenido

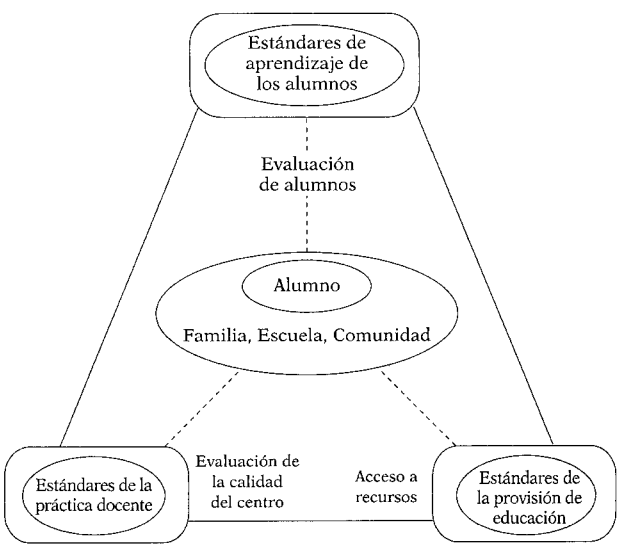


FIG. 7.2. *Fundamentos de la rendición de cuentas.*

disciplinar e interdisciplinar junto con habilidades relevantes para la vida cotidiana y el trabajo: gestionar recursos, acceder a la información y utilizarla, asumir responsabilidades y tomar iniciativas, trabajar en cooperación con los demás, trabajar con sistemas y tecnología, plantear y resolver problemas con rigor. (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991). Como el currículum marco precisaba resultados del aprendizaje pero no modos de trabajar por parte de los profesores y alumnos (asignaturas específicas, libros de texto o programaciones), dejaba bastante margen a profesores y centros para lograr las metas de muchas formas diferentes.

Este énfasis en los resultados en lugar de en la regulación de las condiciones para alcanzarlos representa un giro fundamental en la teoría curricular; concretamente respecto a aquella que insistió en determinar listas de actividades o tópicos no justificados en relación con las metas perseguidas ni tampoco priorizados en términos de su contribución a clarificar las ideas centrales y sus relaciones dentro de una disciplina. Cabe esperar que el empeño en pensar en lo que deseamos que los alumnos comprendan y sean capaces de hacer aliente, en último término, un trabajo escolar centrado en los aspectos fundamentales del aprendizaje escolar y el rendimiento, y no tanto en la aplicación de procedimientos específicos cuya relación con el desarrollo de la competencia puede ser bastante dudosa.

Como otros que han trabajado en procesos similares en diferentes contextos, yo tuve la oportunidad de comprobar la dificultad que existe en encontrar un término medio entre la definición de estándares o criterios excesivamente generales y la especificación de listas de hechos y habilidades carentes de una concepción y previsión de lo que significa desarrollar una verdadera comprensión. Los marcos curriculares eran escritos una y otra vez a medida que íbamos encontrando gradualmente algún modo de clarificar las metas de aprendizaje realmente importantes y encontrando su traducción en comportamientos indicativos del aprendizaje como comprensión.

Tampoco fue nada fácil mantener un equilibrio entre las tendencias históricas hacia una intervención excesiva en la educación y las presiones actuales por la desregulación, empeñadas en justificar la falta de compromisos de la administración con las reformas bajo el pretexto de las iniciativas laborales. Un dilema permanente es el siguiente: ¿Cómo fomentar, y no limitar, las iniciativas emprendidas con éxito por los centros, al tiempo que se proporcionan medios para impulsar el cambio donde sea necesario y garantizar una distribución más equitativa de las oportunidades? En nuestro trabajo recurrimos con frecuencia a buenas experiencias de reestructuración escolar, y las utilizamos a modo de lentes para evaluar los efectos potenciales de la actuación del estado, fueran positivos o negativos, y utilizamos aquellas aportaciones como una base sobre la que acometer nuestras iniciativas en el currículum y

la evaluación. En lugar de asumir las premisas características de la inteligencia jerárquica, intentamos desarrollar la capacidad e ideas del estado sobre los estándares y la evaluación en sentido ascendente, es decir, tomamos como puntos de partida el buen quehacer de los centros e identificamos las estrategias políticas y administrativas que pudieran apoyarlas, evitando crear confusión entre las escuelas.

El desarrollo del sistema de evaluación ha involucrado a la administración y a los centros en la creación de nuevos métodos para documentar y evaluar el trabajo y el aprendizaje de los alumnos. Con la participación de los profesores de Nueva York, la administración ha elaborado un conjunto de instrumentos de alta calidad para evaluar el aprendizaje de los alumnos en determinados momentos claves de la escolaridad. La evaluación consta de tareas y situaciones reales que demandan la utilización de capacidades superiores de pensamiento y la aplicación del conocimiento. Asimismo, hacen posible que los alumnos demuestren sus conocimientos y habilidades de múltiples maneras: exámenes orales y escritos, tareas de aplicación, proyectos y distintas formas de expresar y documentar su trabajo.

La evaluación que realiza el estado incluye aspectos comunes y predeterminados para todos los alumnos, otros que han de ser acometidos y desarrollos en los centros y aulas. Esto significa que, aunque algunas partes de la evaluación todavía se aplican en tiempos y formas fijadas, otras exigen que los alumnos se involucren en tareas de investigación, experimentación, lectura, escritura y resolución de problemas dentro de sus propias aulas y a lo largo del tiempo. De esta manera se puede evaluar el logro de aprendizajes más estimulantes a través del trabajo continuado; los profesores hacen de la evaluación unos recursos para informar su trabajo docente, y cada uno de los alumnos, que son diversos, tiene más oportunidades de demostrar lo que sabe. Muchos alumnos —desde luego, aquellos cuyo primer idioma no es el inglés, los que tienen necesidades educativas especiales, aquellos cuyo aprendizaje y rendimiento es mejor en modalidades diferentes a la lengua escrita, y otros que sencillamente no rinden bien en pruebas cuya duración les crea una cierta presión— pueden desarrollar actuaciones más competentes cuando se les permite hacerlo a lo largo de un período de tiempo que posibilite la reflexión, la utilización de diferentes enfoques de aprendizaje y las correcciones oportunas. Algunas pruebas están diseñadas de forma que los alumnos pueden elegir los contenidos y estrategias del examen. Esta modalidad permite que la evaluación, aun manteniendo estándares comunes de rendimiento, se acomode a contextos diferentes.

Bastantes centros y distritos han desarrollado también sistemas de «carpetas de aprendizaje» con el propósito de realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos de una forma estrechamente relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, y procurando atender me-

tas y valores particulares. Lo que sobre todo ha de tenerse en cuenta es que la evaluación sea algo intrínseco al proceso de enseñanza y aprendizaje, y no la acción terminal consistente, sin más, en calificar una experiencia anual sin conexión con la información pertinente sobre lo que piensan y hacen los alumnos. El Consejo Estatal de Nueva York para el Currículum y Evaluación (1994) resaltó que «el currículum, la instrucción y la evaluación deben estar expresamente relacionados y conectados.... La evaluación debe estar incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje. No debe ser "aplicada" fuera de contexto, en momentos aislados de una trayectoria mucho más amplia del alumno. Debe ser dinámica, rica en información sobre el potencial y el progreso de los alumnos, motivadora y capaz de iluminar el logro de metas relevantes y su vinculación con los medios que faciliten su consecución» (p. 11).

Así, se ha puesto en funcionamiento un nuevo sistema de exámenes *Regents*, que incluye tanto pruebas comunes y predeterminadas como otras que se insertan en el mismo desarrollo del currículum, destinado a respaldar un sistema unificado (y no separado) de currículum y evaluación, y que contempla la calificación de niveles de competencia desde «básico» a «excelente». Cada uno de los distritos escolares puede elegir entre diversas opciones de evaluación previamente aprobadas por el estado, donde se contemplan modalidades avanzadas, medias y validadas localmente. Se pretende así mantener unos estándares estatales comunes y estimular al tiempo iniciativas locales.

Estudios pilotos realizados en relación con literatura inglesa, matemáticas, ciencias y tecnología han puesto de manifiesto altos niveles de validez y fiabilidad (Pecheone, Falk y Darling-Hammond, en prensa). Y lo que es igualmente importante: los alumnos y profesores confirman que este modelo de evaluación está al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. Son ilustrativos algunos comentarios que hacen los alumnos sobre los exámenes:

> Es cierto que consigo escribir correctamente, en lugar de limitarme a rellenar espacios en blanco, lo cual no te ayudaba a leer y escribir.
>
> Me gustó elaborar composiciones escritas, pues me permitían explicar lo que pensaba.
>
> Me gustaron los problemas difíciles porque me hacían pensar y ponían mi mente en el buen camino.
>
> Realmente compruebas si has comprendido las matemáticas, no sólo si puedes rellenar un círculo.
>
> Me encantaron las situaciones de la vida real porque así aprendes a utilizar lo que sabes.

Los profesores comentaron que, al facilitar varios caminos para la realización de una tarea, las evaluaciones permitían a los alumnos con dificultades demostrar lo que podían hacer, mientras los alumnos aventajados también las encontraban atractivas porque les desafiaban a pensar y demostrar su rendimiento sin un tope limitado como lo que sucedía con las respuesta a las pruebas objetivas. Muchos profesores manifestaron que habían aprendido bastante sobre la enseñanza y el aprendizaje gracias a su participación en la evaluación y su implicación directa en una práctica de calificación reflexiva.

> ¡Una verdadera evaluación moldea una buena práctica profesional! Me hizo reflexionar sobre cómo enseñaba a toda la clase y cómo trataba a cada alumno en particular. La evaluación como una actividad prolongada me sirvió para organizar mejor mi trabajo, ir acumulando notas y registros como «trozos de una tarta», y conseguir así mucha información sobre mis alumnos. Francamente, me mostró con claridad los puntos fuertes y débiles de mis alumnos (*un profesor de escuela primaria*).

> La evaluación me ayudó a formarme una imagen de mí mismo como profesor. Antes pensaba que estaba enseñando matemáticas, pero esta manera de evaluar me hizo tomar conciencia de que tenía que hacerlas mucho más reales y prácticas (*un profesor de escuela primaria*).

> La contribución verdaderamente importante del examen era que los alumnos llegaban a ser capaces de mostrar el trabajo que habían realizado. Esto me hizo ver cómo pensaban. Me dio la oportunidad de ver qué es lo que tenía que hacer en mi trabajo como docente. Pensaba que lo que hacía era enseñar matemáticas, pero ahora sé cuánto me queda por hacer. Por ejemplo, explicar cómo obtenían sus respuestas era algo verdaderamente difícil para ellos (*un profesor de escuela media*).

> Existía mucha investigación relacionada con el tema. Me hizo percatarme de que teníamos que ocuparnos más de ayudar a los alumnos para que aprendieran a investigar (*un profesor de escuela media*).

> El proyecto era tan motivador que todos llegábamos al centro temprano para trabajar en él. Nos sirvió como una de las experiencias de aprendizaje más provechosa. Me planteó algunas cuestiones sobre la evaluación que eran verdaderamente importantes. Yo tenía dificultades al tratar de evaluar el rendimiento, porque, aun haciendo un enorme esfuerzo, los alumnos partían con habilidades y comprensión tan exiguas que no podían satisfacer los criterios de la evaluación. De aquí sacamos todos la conclusión de que no podemos continuar enseñando habilidades inconexas. Tanto mis alumnos como yo nos divertimos con esta tarea práctica, y todos aprendimos mucho de ella (*un profesor de instituto*).

Este tipo de descubrimientos, o hasta «epifanías» de la enseñanza, constituye uno de los propósitos centrales del nuevo sistema de evaluación; contribuye a que los profesores comprendan mejor a los alumnos, así como también su propia enseñanza, y además proporcionan una mejor información sobre el rendimiento a los mismos estudiantes, familias y opinión pública.

Los principales apoyos para alcanzar los nuevos estándares son de dos tipos: *una infraestructura para el aprendizaje profesional de los docentes*, que incluye la participación en el desarrollo de la evaluación, el acceso a recursos curriculares y unos nuevos estándares para la habilitación y evaluación del profesorado, y *estándares relativos a las oportunidades para aprender*, puestos en práctica a través de un proceso de revisión de la calidad escolar que examina si las prácticas escolares consiguen que los alumnos logren las nuevas metas del aprendizaje y cómo lo hacen.

6.4. Oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes

Las reformas propuestas por el Nuevo Pacto Escolar exigen conocimientos profundos por parte del profesorado sobre currículum, enseñanza, evaluación, aprendizaje, y organización escolar. Así como los profesores suelen estar aislados unos de otros, sin compartir sus interrogantes y conocimientos, los centros también funcionan como islotes de prácticas profesionales, sin hacer públicas las maneras mediante las que abordan multitud de problemas comunes. Aunque la iniciativa local puede deparar un potente motor de cambio, éste necesita combustible para arrancar, y por eso los centros necesitan estímulos efectivos para intercambiar y difundir ideas.

La administración educativa, de reestructurarse también como es debido, puede ocuparse del desarrollo de redes que hagan que los centros y profesores pongan en común lo que estén haciendo. A diferencia de la teoría del goteo, en lo que respecta a la diseminación del conocimiento, que es propia de un modelo burocrático, son convenientes estrategias que promuevan una urdimbre horizontal de oportunidades para que los profesionales aprendan mutuamente, como ha ocurrido con las redes de profesores emprendidas en Vermont y California para prestar apoyo a las reformas concernientes al currículum y la evaluación. En vez de funcionar casi exclusivamente como un lugar donde se diseñan programas educativos, el Departamento de Educación de Nueva York ha empezado a funcionar como un centro que pretende servir como facilitador del intercambio de ideas entre comunidades escolares.

Una base de datos informáticos, el Catálogo de Evaluación, contiene prototipos de tareas prácticas, demostraciones, y protocolos de documentación. Las evaluaciones piloto son difundidas ampliamente, de

forma que los profesores puedan utilizarlas con sus grupos de alumnos, evaluar juntos el trabajo de éstos y desarrollar sus propias evaluaciones para abordar las metas contempladas en los nuevos marcos curriculares. Materiales curriculares y de evaluación estan disponibles electrónicamente en Internet. Conforme van completándose los marcos curriculares, el Departamento anima a los profesionales para que envíen sus materiales curriculares, ejemplificaciones del trabajo realizado por los alumnos, instrumentos de evaluación y descripciones de estrategias de enseñanza, que conforman así un conjunto de recursos para proporcionar a otros colegas un repertorio más amplio de ideas.

De modo similar, a medida que un determinado distrito desarrollaba opciones para la nueva evaluación del rendimiento, el Departamento de Educación del estado convocó reuniones de profesores para poner en común sus proyectos, para aprender más sobre el modo de reforzar su trabajo y aumentar el conjunto de experiencias locales y estatales. Es digno de subrayar que este tipo de iniciativas han sido tan formativas para el personal que trabajaba en la administración como para los profesionales que desempeñan su trabajo en los centros y aulas. El aprendizaje fue, así, multidireccional. Paulatinamente, los centros y profesores de todo el estado han ido asociándose para recrear sus centros, y la administración les ha prestado ayudas decididas para el desarrollo de sus actividades, respaldando la experimentación y el aprendizaje.

En el momento en que estoy escribiendo este libro, algunos responsables de la administración están trabajando en una revisión a fondo de los requisitos de la formación y habilitación del profesorado. Se pretende garantizar que quienes accedan a la profesión estén preparados para ejercerla de acuerdo con lo que exigen las metas del aprendizaje que nos hemos planteado. Han establecido, por primera vez, que la acreditación profesional de los docentes corresponde a las Facultades de Educación. Esto está provocando una remodelación considerable de los programas de formación del profesorado, en los que ocupan un foco de atención importante los estándares relativos al aprendizaje de alumnos, una atención específica al conocimiento disponible sobre el desarrollo de los estudiantes y la diversidad, así como el desarrollo del profesorado por medio de la colaboración profesional en sus propios centros. La participación de Nueva York en el Consorcio Interestatal para la Nueva Evaluación y el Apoyo al Profesorado es otro apoyo poderoso a los esfuerzos que están haciéndose para elaborar nuevos estándares y procedimientos de habilitación del profesorado. Los incentivos actualmente sometidos a estudio para que los profesores participen en iniciativas de certificación avanzada a través del Consejo Nacional para los Estándares Profesionales de la Enseñanza beneficiarán, con toda seguridad, estas iniciativas, en las que también se cuenta con la contribución de profesores veteranos que practican una enseñanza de calidad y representan una valiosa oportunidad para el aprendizaje profesional de otros docentes.

La tarea más difícil, con todo, es concentrar los esfuerzos en el desarrollo del profesorado sobre una infraestructura como ésta, que aún está débilmente articulada. Por lo general, las iniciativas de los distintos distritos, universidades, centros de profesores, oficinas de servicios educativos cooperativos y redes informales todavía siguen bastante desconectadas; y, además, falta mucho por hacer en la tarea de conectar sus realizaciones con una visión aceptable de la enseñanza y el aprendizaje. En una reunión sobre el desarrollo profesional que tuvo lugar recientemente, un profesor de Nueva York se quejaba en estos términos: «¡Mi distrito desarrolla talleres para reducir el estrés, pero mi estrés procede de no saber cómo enseñar a mis alumnos para que logren los nuevos propósitos y estándares del aprendizaje! ¿Cuándo nos ocuparemos de eso?» La tarea que acaba de comenzar consiste en hacer que las energías de instancias tan dispares se aglutinen en torno a un aprendizaje que esté en consonancia con la enseñanza capaz de desarrollar un currículum escolar idóneo para el cultivo del pensamiento en todos los alumnos.

6.5. Criterios de calidad referidos a las oportunidades de aprender

Un fallo emitido en 1995 por el tribunal estatal de apelaciones ha planteado la posibilidad de utilizar los estándares del aprendizaje definidos en Nueva York como la base para adoptar las reformas financieras necesarias que garanticen a todos el derecho a un currículum de calidad. Así, la más alta instancia judicial del estado revocaba el fallo Levittown, que tanto tiempo había bloqueado con anterioridad los cambios necesarios en la financiación de los centros. El tribunal estimó que el estado tenía que asumir el deber compensatorio de proporcionar unos recursos mínimos suficientes (instalaciones, suministros, profesores formados adecuadamente y apoyos curriculares) para que la educación pública sea capaz de conseguir los propósitos escolares establecidos. El tema, tal como entendió el mismo tribunal, debía ser retomado en un nuevo juicio donde habrían de aportarse evidencias acerca de las garantías que el actual sistema de financiación proporciona para el logro de dichos propósitos, ahora expresados con mayor claridad en los nuevos estándares, marcos curriculares y evaluación del rendimiento. El asunto culminará probablemente en una decisión que exija al estado financiar un conjunto de estándares a satisfacer por las prestaciones del sistema, lo cual es una pieza clave para la equidad, y sobre el que volveré en el capítulo 8.

El estado ha iniciado, además, un proceso de reflexión sobre su programa de intervención con centros en situación de fracaso, con el propósito de desarrollar un nuevo enfoque destinado a adoptar los cambios necesarios en el apoyo y esfuerzo de este tipo de centros; se

desmarca nítidamente de un sistema de supervisión e inspección que se limite tan sólo a recoger estadísticas y exigir informes, pero sin conseguir, así, la activación de la reforma real. También se ha puesto en marcha una iniciativa para la *revisión de la calidad de los centros* que integra un conjunto de estándares de buenas prácticas profesionales y el trabajo sobre los mismos a través de una estrategia de autoevaluación entre los docentes dentro los centros. Este proceso pretende generar en la comunidad de profesores una comprensión más profunda de lo que es una buena práctica educativa, utilizando para ello una dialéctica *fuera-dentro* que contribuya a estimular reformas desde *dentro hacia fuera.* Ambos sistemas, el conjunto de estándares relativos a la prestación del servicio educativo y los procesos de revisión de la calidad en los centros, son decisivos para garantizar que los alumnos dispongan de las oportunidades adecuadas para aprender según las exigencias de los nuevos estándares. En el capítulo siguiente nos ocuparemos de cómo pueden plasmarse estos nuevos enfoques en la búsqueda de la equidad.

Capítulo 8

GARANTIZAR EL ACCESO AL CONOCIMIENTO

> Puedes comprender mejor las cosas cuando estás entre los ricos. Vas a su escuela, miras a tu alrededor, aunque hacerlo es de mala educación, y respiras a fondo cuando ves que es tan bonito todo lo que hay. Luego vuelves a tu casa y te das cuenta de que son cosas que tú no tienes. Entiendes qué es lo que significa la diferencia.
>
> Un chico de dieciséis años de la ciudad de Nueva York
> (citado en Kozol, 1991, p. 104)

Los estándares educativos, una vez definidos, son como señales que hablan del aprendizaje que la sociedad considera valioso; pero los estándares por sí solos, no crearán las condiciones idóneas para el aprendizaje allí donde no existan con antelación. Y aunque la redistribución de los recursos puede provocar diferencias en dichas condiciones, los centros no pueden convertir la paja en oro. La pura verdad es que, en los Estados Unidos, las políticas de financiación escolar no garantizan el acceso de todos los alumnos a los profesores, materiales o ideas que necesitan para aprender. Es cierto que algunos centros disponen de recursos suficientes y que podrían utilizarlos con mayor eficacia; muchos otros ni siquiera tienen acceso a los niveles básicos de financiación que son precisos para ofrecer un curriculum y enseñanza de calidad a todos los alumnos que tienen derecho a recibirlo.

En 1988, el gasto anual de los centros de Estados Unidos oscilaba entre una cantidad algo inferior a los mil dólares y algo superior a los cincuenta mil (Picas y Bhimani, 1994: 115). Aunque estas cifras representan los extremos, los centros situados en el percentil noventa gastan casi diez veces más que los que se encuentran en el diez. La dependencia que existe de los impuestos locales sobre la propiedad para financiar los centros públicos hace que las desigualdades educativas estructurales sean inevitables en la mayoría de los estados. Aquellos distritos donde la riqueza es más alta disponen de más medios para financiar a sus centros, aun cuando los distritos más pobres tengan impuestos proporcionalmente más elevados. Y no es cierto que la ayuda estatal compense,

de hecho, las desigualdades. Por lo demás, también hay disparidades entre estados; los más ricos invierten en educación casi tres veces más que los más pobres (Servicio de Análisis Educativos, 1991).

Hay estudios que demuestran que estas disparidades «infligen un perjuicio desproporcionado sobre los alumnos que pertenecen a minorías y sufren desventajas económicas», que, como puede suponerse, se concentran en los estados y distritos con menos recursos (Taylor y Piche, 1991, p. xi). Los más afectados suelen ser los centros de las ciudades con grandes cantidades de alumnos de pocos recursos económicos, o que han inmigrado recientemente, así como también los centros rurales pobres cuyos fondos procedentes de los impuestos son reducidos.

A los sectores más poderosos, cuyos hijos asisten a centros públicos o privados con abundantes recursos, les resulta difícil imaginar hasta qué extremos llega el grado de empobrecimiento fiscal e intelectual que aqueja a los centros donde asisten los hijos de mucha otra gente. Muchos de ellos son realmente inseguros, carecen de materiales y equipamientos básicos, se caracterizan por la esterilidad intelectual y tienen una plantilla de profesores compuesta por individuos que han tenido pocas oportunidades de aprender sobre los niños y la enseñanza. Estas desigualdades se han ido acentuando desde los primeros años de los ochenta, y hacen que muchos distritos se encuentren ahora en peores condiciones que hace veinte años. Por ejemplo, en ciudades como Los Ángeles y Nueva York, y tras años consecutivos de expansión de la matrícula, que, a su vez, coincidieron con un período de recortes presupuestarios, el tamaño de las clases sigue aproximándose a los treinta y cinco o más alumnos, mientras que algunos profesores de institutos llegan a ver cada día lectivo a casi doscientos. A menudo, a los centros les falta papel y libros de texto, así como ordenadores y laboratorios. Instalaciones ruinosas y un personal abrumado no proporcionan más que una infraestructura física y humana insuficiente para el aprendizaje de los alumnos.

Los costes de esta desigualdad son cada vez más elevados para nuestra sociedad considerada globalmente, así como para los jóvenes a los que tales centros ponen en situación de riesgo. Las víctimas de la desigualdad social y una educación deficiente quedan atrapadas por un destino social inferior en permanente crecimiento. Sufren el aumento de índices delictivos, encarcelamiento, desempleo estructural, carencia de hogar, consumo de drogas y desajustes sociales severos. Pero, a fin de cuentas, todos pagamos, desde un punto de vista económico y social, los costes que todo ello supone para la sociedad en su conjunto. En muchos sentidos, el acceso desigual a la educación es una amenaza que socava los mismos fundamentos de una sociedad democrática.

La reforma educativa debe ajustar sus miradas y prestar mayor atención al hecho de que el acceso desigual levanta barreras casi infranqueables al aprendizaje. Una de las premisas equivocadas de las

actuales políticas y concepciones del cambio educativo es suponer que los proyectos o experiencias desarrollados con éxito en centros que funcionan bien y están dotados de los recursos adecuados pueden ser transferidos y «reproducidos al pie de la letra» sin pérdida alguna de su eficacia, en otros con malas dinámicas internas y, además, pobremente equipados. Otra, igualmente falsa, es la presunción de que, para garantizar el desarrollo de los propósitos de las reformas, son suficientes unos estándares «duros» referidos a los resultados, como si los centros y profesores necesitaran amenazas y castigos para dejar de resistirse al desarrollo de los cambios. Y, por fin, otra creencia errónea es que la educación de los alumnos desaventajados puede mejorarse añadiendo programas especiales a sus experiencias escolares normales, que son con frecuencia inadecuadas y hasta perjudiciales, en vez de revisar a fondo el funcionamiento de sus centros y la enseñanza y aprendizaje que les ofrecen.

La verdad es que, en la actualidad, muchos centros no disponen de los recursos necesarios para proporcionar el tipo de educación que los nuevos estándares del aprendizaje exigen. Tan arraigadas están las profundas diferencias en la capacidad de los centros y aulas, según atiendan a alumnos más o menos desaventajados, que ninguna reforma aislada y de carácter administrativo —ya sea un fantástico programa, un curriculum a prueba de profesorado o un complicado sistema de incentivos— puede transformar por arte de magia unos centros empobrecidos, y lograr de ese modo que incrementen sus resultados. Incluso si en todos los estados y sistemas escolares llegaran a desarrollarse estándares y sistemas de evaluación con perspectivas razonables de futuro, aquellos alumnos que sigan siendo enseñados por profesores insuficientemente preparados, en centros mal dotados y desastrosamente gestionados, seguirán fracasando una y otra vez. El desarrollo de la capacidad del sistema o, lo que es lo mismo, una estrategia global para preparar y disponer de una masa de profesores altamente cualificados, para dotar a los centros de los recursos necesarios y para promover su capacidad de hacer uso del buen conocimiento disponible, es absolutamente decisivo para que nuestros alumnos aprendan con éxito en el sistema educativo norteamericano.

1. La educación en Norteamérica: una visión panorámica de la desigualdad educativa

La desigualdad está profundamente incrustada en el sistema escolar norteamericano. Al partir de una tradición de control local, que deja a los distritos escolares en una situación de acceso desigual a los recursos fiscales, y mantiene los convenios legales vigentes desde hace mucho tiempo tendentes a segregar a niños afro-americanos, latinos y

aborígenes en centros menos dotados, así como sistemas de agrupamiento homogéneo de los estudiantes con diferentes capitales culturales y aptitudes, ofreciéndoles experiencias escolares cualitativamente más pobres, el sistema se asienta sobre una base que reproduce estructuralmente la ditribución desigual de las oportunidades educativas.

1.1. El acceso a centros debidamente financiados

A pesar de su retórica sobre la igualdad, Estados Unidos tolera disparidades en la financiación de los centros y en el acceso a una enseñanza de calidad; son mayores, incluso, que las de otras naciones desarrolladas. En los últimos años se ha hablado mucho del bajo rendimiento que los estudiantes de Estados Unidos demuestran en evaluaciones internacionales, particularmente en matemáticas y ciencias. Más impresionantes es, no obstante, el dato siguiente, que también procede de estudios internacionales: el margen de variabilidad en el rendimiento y en las oportunidades que tienen los alumnos para aprender es mucho mayor en los Estados Unidos que en otros países industrializados, siendo comparable sólo al que se observa en países en vías de desarrollo que aún no garantizan el acceso universal a la educación (McKnight *et al.*, 1987). Aunque acometió antes que muchos otros países la tarea de educar a un amplio espectro de alumnos en las escuelas públicas, Estados Unidos tiene que dar respuesta aún al desafío de igualar el acceso a una educación de calidad. Lo que los alumnos tienen oportunidad de aprender depende normalmente del lugar donde viven, los ingresos de sus familias y el color de su piel.

Esta discriminación sancionada institucionalmente tiene más antigüedad que los propios Estados Unidos. En su historia de la educación colonial en el siglo XVIII, Lawrence Cremin escribe que «a pesar de su apertura, la provincia americana, como otras sociedades, distribuía sus recursos educativos de forma desigual, y estaba prácticamente cerrada a algunos grupos, particularmente indios y afro-americanos que estaban en situación de esclavitud, así como también a otros que no la padecían. [...] Al acabar el período colonial, ya se había desarrollado una ideología sobre la inferioridad de la raza para justificar tal circunstancia y asegurar que se mantendría incólume frente a toda la retórica embaucadora de la Revolución» (pp. 411-412).

De hecho, la ideología de la inferioridad racial, recientemente reavivada por el libro *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), se viene utilizando desde hace mucho tiempo para justificar el acceso desigual al conocimiento y la educación. En casi todo el sur del país y en buena parte del norte, y como mínimo hasta la década de los cincuenta, a las escuelas de los blancos se les asignaba entre cinco y diez veces más dinero que a las de los negros. La mayoría de las institu-

ciones de educación superior estuvieron cerradas a quienes no fueran blancos hasta la década de los sesenta, y algunas mantuvieron restricciones de entrada hasta la siguiente (Kluger, 1976; Meier, Stewart y England, 1989; Schofield, 1991).

Las experiencias educativas a las que acceden los alumnos con bajos ingresos y de color siguen teniendo un carácter sustancialmente segregador, y en su mayoría acuden a centros cuyos alumnos pertenecen predominantemente a *minorías* (Orfield, Monfort y Aaron, 1989); los centros en los que se concentran, emplazados en zonas céntricas de las ciudades, están sostenidos, por lo general, con fondos bastante inferiores a los de los distritos próximos (Kozol, 1991; Servicio de Evaluación Educativa, 1991). E, incluso, aquellos centros donde se concentra un elevado número de alumnos con bajos ingresos y pertenecientes a minorías reciben menos recursos que otros del mismo distrito escolar (MacPhail-Wilcox y King, 1986). Y, dentro de unos mismos centros, los sistemas de agrupamiento de los alumnos segregan a muchos de ellos, especialmente a los de bajos ingresos y piel diferente a la blanca, en aulas que cuentan con menos recursos que aquellas en las que permanecen los estudiantes que no han sido segregados (Oakes, 1985).

El libro de Jonathan Kozol, titulado *Desigualdades salvajes* (1991), describe muy bien las diferencias impresionantes que hay entre los centros públicos que atienden a alumnos de color en entornos urbanos y sus equivalentes en las periferias de las ciudades. Como ejemplo característico, la Escuela Primaria de Goudy, que atiende en Chicago a una población de alumnos mayoritariamente afro-americana, sirve de contraste con los centros localizados en New Trier, un barrio periférico cercano, cuya población es blanca casi por completo. Mientras la primera emplea «libros de texto con quince años de antigüedad en los que Richard Nixon es todavía presidente», «no tiene ningún laboratorio ni profesores de arte o música ... [y] tiene sólo dos aseos en servicio para unos 700 niños», los segundos proporcionan a sus alumnos «laboratorios en abundancia,... tecnología actualizada, ... siete gimnasios [y] una piscina olímpica» (pp. 63-65). Por toda la nación puede observarse que hay alumnos que van a centros sin equipamiento científico u ordenadores, mientras otros están enganchados al índice Dow Jones para estudiar los mercados de valores; algunos se sientan en clases que alcanzan casi los cuarenta estudiantes, mientras que otros tienen aulas con dieciocho o menos; algunos no tienen libros que llevarse a casa y sólo pueden utilizar unos cuantos dentro del centro, mientras otros tienen abundantes materiales con los que realizar sofisticados trabajos. Los alumnos, qué duda cabe, se percatan perfectamente de estas diferencias. Un estudiante de Nueva York decía lo siguiente de su centro, donde los agujeros en los techos dejan al descubierto tuberías oxidadas, y el agua entra a raudales en días lluviosos: «La gen-

te de fuera puede pensar que no sabemos cómo les va a los demás estudiantes, pero nosotros vamos a otras escuelas, y tenemos ojos y también cerebros. No se pueden ocultar las diferencias. Las ves, y comparas» (Kozol, 1991, p. 104).

Todo esto lleva consigo un mensaje nítido: a los ojos de la sociedad, algunos niños merecen la pena mucho menos que otros. El hecho es, pese a todo, que conocer la complejidad de las fórmulas de financiación escolar y las políticas estatales no las hará más aceptables ni aminorará sus efectos. Y las disparidades relativas a instalaciones físicas tan sólo constituyen la punta más visible del iceberg. Los distritos con un alto nivel de gasto tienen, de forma generalizada, clases más reducidas; profesores mejor pagados y cualificados, y con más experiencia; también mejores recursos didácticos, incluida una oferta más amplia de contenidos de alta calidad. En su estudio dedicado a la revisión de las políticas de asignación de recursos, MacPhail-Wilcox y King (1986) resumen la situación de esta forma: «Los niveles de gasto escolar están correlacionados positivamente con el estatus socioeconómico de los alumnos y, negativamente, con las necesidades educativas, controlando estadísticamente el tamaño del centro y el curso. [...] Los profesores con salarios más elevados se concentran en centros que se caracterizan por los altos ingresos y una escasa representación de minorías. Más aún, la ratio profesor-alumno es más elevada en centros donde la cantidad de alumnos minoritarios y de bajos ingresos es igualmente más elevada. [...] Las unidades educativas con mayores proporciones de alumnos con bajos ingresos y pertenecientes a minorías tienen asignados menos recursos fiscales y educativos que las unidades educativas más prósperas, aunque es manifiesto que las necesidades de tales recursos son sustancialmente más acusadas en las primeras» (p. 425).

Estos patrones se mantienen en los diferentes estados. En el de Nueva York, los distritos con mayores proporciones de alumnos en situación de pobreza y pertenecientes a minorías reciben menos recursos que los demás, cualquiera que sea el indicador considerado: dinero por alumnos, ratio profesor-alumno, tamaño de los grupos-clase, experiencia y titulación del profesorado (Berne, 1994). En Nueva Jersey, los datos presentados en 1989 en defensa de una iniciativa de reforma de la financiación escolar vigente desde 1973 demuestran que en los distritos ricos hay ofertas de asignaturas que están completamente ausentes en los distritos cuya población escolar es mayoritariamente negra (como Camden, East Orange y Paterson), circunstancia ésta que viene propiciada por una relación de gasto de dos a uno, que es la que corresponde a centros donde predominan alumnos blancos con altos ingresos frente a aquellos otros donde asisten pobres y minorías étnicas.

En California, la amplitud y el rigor de los programas que aplican los centros para preparar el acceso a la universidad varía según la raza

y el estatus socioeconómico de sus alumnos, y los que viven en situación de pobreza y pertenecen a minorías son enseñados por profesores descualificados, prácticamente durante toda su trayectoria escolar (Departamento de Educación del Estado de California, 1984; Comité de la Profesión Docente de California, 1985). Un estudio nacional sobre la enseñanza de las matemáticas y las ciencias ha demostrado la generalización de estos patrones de desigualdad. Los alumnos de centros caracterizados por bajos ingresos y una elevada presencia de minorías tienen menos cantidad de cualquier tipo de recursos, desde ordenadores y laboratorios a textos y profesores cualificados. Sus posibilidades de ser enseñados por un profesor de matemáticas o ciencias debidamente acreditado con un título universatario en la disciplina están por debajo del 50 %.

1.2. El acceso al conocimiento y los efectos del agrupamiento de los alumnos por nivel

Las desigualdades más profundas en lo que respecta al acceso a la educación y el conocimiento están institucionalizadas en las disparidades del curriculum que proveen los centros, así como también en la organización de grupos de nivel en su seno, o, lo que es lo mismo, en la diferenciación del curriculum y las materias opcionales, basada en ciertas ideas acerca de lo que algunos alumnos pueden o podrían aprender. Hay centros que ofrecen menos cursos avanzados en materias académicas y tienen programas de formación profesional más amplios: son los que atienden a poblaciones que, de nuevo, pertenecen a minorías y viven en situación de pobreza (Centro Nacional de Estadística Educativa, 1985*b*; Rock, Hilton, Pollack, Ekstrom y Goertz, 1985; Matthews, 1984; Oakes, 1990). Como consecuencia, los alumnos pertenecientes a minorías cursan menos asignaturas relacionadas con contenidos como Inglés (lengua), matemáticas, ciencias e idiomas extranjeros, aun cuando son requeridos para acceder a la universidad (College Board, 1985; Pelavin y Kane, 1990).

En centros de educación comprehensiva, los agrupamientos por niveles —a veces se denominan grupos de esfuerzo— han creado una forma de *apartheid* educativo. El que los alumnos pobres y las minorías tengan una excesiva presencia en los grupos inferiores no sólo depende de las puntuaciones obtenidas en las pruebas o de sus experiencias educativas precedentes. Hay investigadores que han demostrado de manera contundente que, tras controlar estadísticamente sus calificaciones, la raza y el estatus socioeconómico son determinantes inequívocos de la decisión de asignarlos a ciertos contenidos y programas especiales (Gamoran, 1992; Oakes, Selvin, Karoly y Guiton, 1992; Useem, 1990, Cicourel y Kitsuse, 1993). Como señala Oakes (1992): «Las

relaciones extremadamente complejas entre el agrupamiento por niveles y la estratificación social operan de dos formas importantes. En primer lugar, los centros con una mayoría de alumnos pobres y étnicamente minoritarios tienden a situarse en un «nivel bajo duro». Ofrecen itinerarios académicos más triviales y programas de recuperación y formación profesional más amplios, si se les compara con los centros que atienden a alumnos que son, en su mayor parte, de raza blanca y que poseen más recursos. [...] El segundo eslabón que vincula los agrupamientos de nivel, por un lado, a la raza y a la clase social de los alumnos, por otro, se fragua en los centros interétnicos mediante el procedimiento de adscribir a los afroamericanos y latinos a grupos especiales y de inferior categoría» (p. 13).

Cuando se establecen itinerarios académicos diferenciales, los alumnos pertenecientes a minorías tienen menos posibilidades de ser asignados a cursos avanzados que otros con similares niveles de capacidad; en los cursos de formación profesional se suelen matricular en aquellas ocupaciones de más bajo estatus, con mayor antelación y de manera más generalizada que los alumnos de raza blanca (Oakes, 1983).

Los alumnos ubicados en grupos inferiores acaban rindiendo menos que los alumnos con aptitudes similares que han permanecido en programas académicos regulares o en grupos heterogéneos (Gamoran y Mare, 1989; Oakes, 1985, 1990; Gamoran, 1990). En el caso de los primeros, la interacción de los profesores con los alumnos es menos motivadora y estimulante, así como también menos exigente en lo que se refiere a razonamiento y respuestas complejas, cognitivamente hablando (Good y Brophy, 1986). La interacción didáctica en este tipo de aulas tiene una orientación académica mucho más débil, y son frecuentes las críticas al comportamiento de los estudiantes, que suelen recaer con más frecuencia sobre alumnos de minorías (Eckstrom y Villegas, 1991; Oakes,1985).

Las explicaciones de los profesores suelen ser menos claras y se centran, además, en objetivos menos exigentes (Oakes, 1985). Las tareas de aprendizaje son menos atractivas y puede apreciarse, asimismo, que los alumnos están menos implicados en el trabajo escolar. (Rosenbaum, 1976). La práctica docente es menos eficaz (Boyer, 1983), los profesores preparan bastante menos sus clases (Rosenbaum, 1976) y se limitan a exigir lo mínimo a los alumnos, reduciéndose con ello la calidad de las experiencias educativas que les ofrecen (Powell, Farrar y Cohen, 1985).

Tomando como punto de partida los «agrupamientos por nivel» que llevan a cabo las escuelas primarias, la diferenciación de itinerarios curriculares en Estados Unidos ha sido objeto de una notable formalización en los institutos de educación secundaria (Moore y Davenport, 1988), excepción hecha de algunos centros donde se ha empezado a recurrir a los agrupamientos heterogéneos. Esa diferencia-

ción persiste a pesar de la existencia de datos que indican que ni siquiera es una decisión beneficiosa para los mejores alumnos, y además coloca en grave desventaja a los que tienen rendimientos más bajos (Oakes, 1985, 1986; Hoffer, 1992; Kulik y Kulik, 1982; Slavin, 1990). La razón de ser de una obcecación tal radica en la existencia de creencias arraigadas, todavía, acerca de la inferioridad racial, étnica y de clase, y también en el hecho de que son pocos los profesores que disponen de las habilidades necesarias para enseñar con eficacia a grupos heterogéneos. Los distritos que han intentado superar una práctica de segregación como ésa, pero sin afrontar estas realidades, han podido constar que los profesores no aceptan que se les pida enseñar contenidos más estimulantes a dichos grupos y se sienten inseguros al respecto Una consecuencia inexorable termina siendo que los alumnos de bajo estatus, en lugar de encontrar oportunidades para el éxito escolar, lo que se topan es con ocasiones todavía mayores para el fracaso. La diferenciación también persiste porque la enseñanza de calidad constituye un recurso escaso, y suele distribuirse a aquellos alumnos cuyas familias disponen de más capacidad e influencia para reclamarla. Con ello, los profesores mejor cualificados terminan enseñando currículos más ricos y relevantes a los alumnos más aventajados. Así pues, aunque la diferenciación curricular se debe, en parte, a la arraigada creencia en que sólo algunos alumnos pueden beneficiarse de un curriculum sólido, otro de los factores que lleva a restringir el acceso a contenidos estimulantes concierne a la escasez de profesores dispuestos y preparados para practicar un enseñanza acorde con lo que un curriculum de ese tipo exige.

Personalmente he tenido la ocasión de ver cómo estas dificultades se materializan en diversos contextos y durante tiempos prolongados. Por ejemplo, en una pequeña escuela primaria observé que los primeros cursos eran claramente identificables por su composición racial. Aunque el centro estaba integrado principalmente por alumnos pertenecientes a minorías, las aulas para alumnos «superdotados» estaban constituidas, casi por completo, por niños de raza blanca. Las clases de matemáticas eran las más claramente distintivas. En dos de ellas, en las que se enseñaba un curriculum conceptualmente rico y estimulante —un Progama Comprehensivo para la Enseñanza de las Matemáticas (PCEM)—, no había ningún alumno de color. En las demás aulas, compuestas sobre todo por alumnos étnicamente minoritarios, se ofrecía un curriculum algorítmico y se utilizaba un modelo de enseñanza memorístico. Ya desde el primer curso, incluso, podría apreciarse quiénes eran los alumnos a los que se les preparaba para recibir en su momento álgebra, trigonometría y cálculo, y quiénes no.

Me enteré por la directora que el curriculum PCEM estaba reservado a los alumnos *superdotados*. Cuando le dije que había sido desarrollado para alumnos de la zona central de San Luis y que podría

ofrecerse a todos los del centro, estuvo de acuerdo. A raíz de nuestra conversación se recabaron los recursos necesarios para que tal curriculum pudiera ser ofrecido a todos los alumnos en el curso siguiente. Y así fue. Pero tres años después, cuando volví al centro, el viejo sistema de diferenciación había sido restituido de nuevo. Cuando pregunté por lo ocurrido, la directora me respondió que la mayoría de los profesores lo consideraban más difícil y exigente, y carecían de las habilidades matemáticas y docentes necesarias para hacer un buen uso del mismo. Y así quedó restablecida la diferenciación de los estudiantes, principalmente como una medida justificada por las desigualdades en las capacidades disponbiles por parte de los docentes.

En ese sentido, diversos datos disponibles también ponen de manifiesto que esa serie de medidas muestran que también los profesores son objeto de diferenciación: los más competentes y experimentados son adscritos a los grupos de mayor nivel (Oakes, 1986; Davis, 1986; Finley, 1984; Rosenbaum, 1976; Talbert, 1990; McDonnell, Burstein, Ormseth, Catterall y Moody, 1990; Kaufman y Rosenbaum, 1992; Wheelock, 1992). En muchos centros, los profesores más competentes son recompensados con la posibilidad de trabajar con los alumnos de mejor condición social y económica. Los profesores poco preparados e inexpertos, por el contrario, son asignados a grupos que no quiere nadie, y que, tal como cabría suponer, podrían ser mejor enseñados por los que tienen más experiencia y mejor cualificación. Por lo demás, es frecuente que los distritos urbanos y rurales con escasos recursos contraten a profesores peor preparados y que, a su vez, dispongan de menos oportunidades para seguir aprendiendo a enseñar mejor. Así pues, la asignación de los profesores dentro de los centros, entre los distintos centros y distritos, es otro de los elementos que contribuye a reforzar la desigualdad, generando diferencias en el acceso que tienen los profesores a un conocimiento profesional que les capacita para ofrecer una enseñanza de alta calidad.

2. La distribución de la enseñanza de calidad

La creencia en que la desigualdad educativa se debe a las capacidades de los alumnos es lo que ha servido para justificar en este país, durante mucho tiempo, que hayan de existir ofertas escolares muy dispares. De este modo, la máscara de las diferencias en habilidades funciona como una coartada que pasa por alto la enseñanza de baja calidad, y también como falsa excusa a la que atribuir los malos resultados, que ciertamente existen.

2.2. La contribución del currículum escolar

En la mayoría de los distritos, ya se trate de programas para superdotados en las escuelas primarias o de cursos avanzados en secundaria, todavía se considera razonable que sean los mejores profesores quienes impartan un curriculum más rico y estimulante a grupos selectos de estudiantes, pues se asume la teoría de que son los únicos que pueden benerficiarse de ello. Lo llamativo, sin embargo, es que el rasgo más distintivo de esos programas, particularmente en la escuela primaria, no es tanto su grado de dificultad cuanto, más bien, su calidad. En ese tipo de programas, los alumnos disponen de oportunidades explícitas para integrar conocimientos de diferentes ámbitos o materias, así como para pensar, escribir, crear, explorar y desarrollar sus ideas. Aunque prácticamente todos los demás también podrían beneficiarse de un enfoque semejante, las ocasiones que de hecho se les ofrecen en ese sentido siguen siendo muy restringidas. El resultado de racionar de este modo un currículum intelectualmente desafiante tan sólo para una proporción muy reducida de alumnos es que son muy pocos quienes en los Estados Unidos llegan a encontrar alguna vez contenidos tan valiosos como los que se ofrecen en otros países (McKnight *et al.*, 1987; Usiskin, 1987; Useem, 1990; Wheelock, 1992).

Cada uno de los sujetos, desde luego, tiene talentos y aptitudes únicas en un amplio rango de facetas. Ahora bien, si disponen de experiencias similares de aprendizaje en lo que se refiere a la estimulación y uso de sus capacidades, mostrarán una variación mucho menor en el rendimiento académico que la que en efecto producen las actuales prácticas pedagógicas de la mayor parte de los centros. Hay investigaciones que indican que, cuando alumnos con niveles similares de rendimiento tienen acceso a un contenido más o menos estimulante, los que reciben el curriculum más rico superan sistemáticamente a los que sólo han tenido la ocasión de tratar contenidos más triviales (Alexander y McDill, 1976; Oakes, 1985; Gamoran y Berends, 1987). Las diferencias en el rendimiento que se pueden apreciar entre alumnos de diferentes grupos raciales y étnicos en áreas como matemáticas, ciencias e idiomas están fuertemente relacionadas con las diferencias con que se han tratado las asignaturas cursadas (Pelavin y Kane, 1990). Y, así, cuando los alumnos tienen la oportunidad de cursar las mismas asignaturas, las diferencias en las pruebas de rendimiento tienden a reducirse, aun concentrando el análisis en los que pertenecen a grupos étnicos minoritarios (College Board, 1985; Jones, 1984; Jones, Burton y Davenport, 1984; Moore y Smith, 1985).

Un conjunto amplio de investigaciones ha puesto de manifiesto que gran parte de las diferencias en el rendimiento escolar de los alumnos se debe a las posibilidades escolares sustancialmente dife-

rentes a las que han tenido acceso, y, en particular, a la mayor o menor preparación del profesorado, así como a la enseñanza que ofrecen (véase, por ejemplo, Barr y Dreeben, 1983; Dreeben y Gamoran, 1986; Dreeben y Barr, 1987; Darling-Hammond, 1985; Lee y Bryk, 1988; Oakes, 1985, 1990). La diversidad en el valor de las experiencias educativas es algo que ocurre en los centros desde los primeros cursos. En *Cerrar la línea divisoria*, un libro escrito por Robert Dreeben (1987), se presentan los resultados de su estudio sobre la enseñanza de la lectura, con datos de trescientos alumnos blancos y negros de primer curso en siete centros de la región de Chicago. Tomando en consideración sus niveles iniciales de capacidad, Dreeben observó que las diferencias apreciadas posteriormente en lectura quedaban casi del todo explicadas por la calidad de la enseñanza, y no tanto por otras variables como el estatus socioeconómico, la raza o los niveles iniciales de capacidad. «Nuestros datos —dice el autor— muestran que el nivel de aprendizaje responde sobre todo a la calidad de la enseñanza: disponer de tiempo suficiente y emplearlo; abordar efectivamente los contenidos más ricos del programa, y adecuar la enseñanza a los niveles de capacidad observados en los grupos. [...] Cuando los niños negros y blancos con capacidad comparable tienen una misma enseñanza, rinden por igual. Ello ocurre tanto cuando la enseñanza tiene excelente calidad, como cuando es insuficiente» (p. 34). Sin embargo, el estudio también puso de manifiesto que la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos negros era inferior, por término medio, a la recibida por los alumnos blancos, creándose así una separación racial en el rendimiento resultante, ya al término del primer curso de su educación primaria.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre la relación existente entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje tienen un carácter correlacional, también ha habido estudios experimentales que han mostrado evidencias consistentes en el sentido de que lo que aprenden los alumnos depende en gran medida de las oportunidades pedagógicas que se les han ofrecido. En un estudio en el que un grupo de alumnos *en riesgo* de séptimo curso fue asignado aleatoriamiente a clases de recuperación, ordinarias y avanzadas en matemáticas, se pudo observar que, a final de curso, aquellos que estuvieron en una clase avanzada en la que se les ofreció un curriculum preparatorio de álgebra superaron a todos los demás de su mismo grupo original (Peterson, 1989).

Otro estudio que se realizó con alumnos afro-americanos de educación post-obligratoria, y en el cual fueron asignados aleatoriamente a centros de la periferia de Chicago en lugar de a los del centro de la ciudad, también es ilustrativo de hasta qué punto las distintas oportunidades escolares determinan el éxito académico y, lo que es más, hasta el éxito posterior en la vida social. Comparados con sus compañe-

ros de los centros urbanos, los que asistieron a los de la periferia tuvieron la suerte de estar en centros mejor financiados, cursar asignaturas más estimulantes, graduarse con sus respectivos cursos, pasar a la universidad y obtener, después, también mejores puestos de trabajo (Kaufman y Rosenbaum, 1992).

2.2. Cómo contribuye la formación del profesorado

Cada vez está más claro que las diferencias en la capacitación del profesorado constituyen uno de los elementos más importantes a la hora de explicar las diferencias en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en los centros y aulas. En un reciente estudio llevado a cabo en más de 1.000 distritos escolares, Ronald Ferguson (1991) ha demostrado lo que el mejor sentido común ya conoce: que el dinero, desde luego, importa en educacion. El rendimiento de los alumnos aumenta al tiempo que lo hacen los niveles de gasto, y la fuerza de este efecto es mayor cuando se concentra lo más específicamente posible en la enseñanza, que es lo mismo que decir en la calidad del profesorado. Ferguson encontró que el factor que, tomado aisladamente, más influye sobre el rendimiento de los estudiantes no es otro que la formación, y la experiencia docente. También, que una ratio profesor-alumno reducida (de dieciocho alumnos, o menos) aparecía como otro de los factores determinante, y estadísticamente significativo, de los resultados obtenidos por los alumnos, particularmente en los primeros cursos. Muchos otros estudios también han aportado conclusiones referidas a que las clases reducidas tienen efectos positivos en el aprendizaje (Glass *et al.*, 1982; Walberg, 1982; Centra y Potter, 1980; Servicio de Investigación Educativa, 1980). Hablando de forma más precisa, Ferguson descubrió que, si los buenos profesores trabajan en escenarios pedagógicos personalizados, todavía aparece con más nitidez su contribución decisiva al aprendizaje. Puntualizaba sus hallazgos en estos términos: «Lo que sugieren estos datos con más fuerza es que la calidad del profesorado es importante y hasta decisiva. Por ello debería constituir el centro de mayor interés de las iniciativas emprendidas para elevar la calidad de la educación. El factor escolar más decisivo, entre otros muchos es, justamente, que los profesores estén bien preparados» (p. 490).

Hay diversos estudios que sostienen esta misma conclusión. Una comparación entre un grupo de escuelas primarias excepcionalmente eficaces de la ciudad de Nueva York y otro grupo de ellas con bajo rendimiento, también en la misma ciudad y con similares características demográficas, puso de manifiesto que las diferencias en titulación y experiencia del profesorado explicaba el 90 % de la varianza de las puntuaciones en lectura y matemáticas, correspondientes a los cursos ter-

cero, sexto y octavo. El conocimiento profesional y la preparación del profesorado, en mayor grado que cualquier otra variable, era lo que ejercía un efecto más claro en lo aprendido por los alumnos (Armour-Thomas, Clay, Domanico, Bruno y Allen, 1989).

Cuando los docentes están pobremente formados, sus alumnos suelen recibir una dieta fija de fichas y ejercicios repetitivos basados en libros de texto de baja calidad. Por lo general, y en gran parte por las escasas habilidades pedagógicas de sus profesores, los alumnos de centros con escasos recursos, y que además son adscritos a itenerarios formativos inferiores, permanecen sentados en sus pupitres durante largos períodos de sus jornadas escolares; se les pide que busquen correspondencias entre la foto de la columna «a» y la palabra de la columna «b», que rellenen espacios en blanco, o copien lo que está escrito en la pizarra. Trabajan en tareas de bajo nivel de exigencia cognitiva y aburridas, e incluso radicalmente desconectadas de las habilidades que supuestamente habrían de aprender. Muy pocas veces se les incita a hablar de lo que saben, a leer libros interesantes, a diseñar y resolver problemas en matemáticas o ciencias (Oakes, 1985; Davis, 1986; Metz, 1978; Trimble y Sinclair, 1986; Cooper y Sherk, 1989). Si sus profesores no conocen otra forma de enseñar, lo que estos alumnos aprenden es bastante diferente de lo que aprenden aquellos que tienen la suerte de participar en itinerarios educativos superiores, donde una enseñanza de calidad es mucho más frecuente.

Los profesores bien preparados y eficaces saben cómo desarrollar una enseñanza adaptada a estilos cognitivos y ritmos diferentes de aprendizaje, y son también capaces de incluir actividades que no reducen el abanico de las posibilidades de aprendizaje, sino que lo ensanchan (Strickland, 1985). Tienen éxito al hacerlo porque comprenden el desarrollo del niño, así como el desarrollo y la naturaleza del conocimiento en ámbitos o esferas específicas (Comer, 1988; Gardner, 1991). Aun cuando muchas evidencias disponibles indican claramente que el conocimiento que tienen los profesores de la materia y de las estrategias de enseñanza afectan a lo que aprenden los alumnos (Darling-Hammond, 1992), una sorprendente cantidad de ellos no han sido debidamente preparados en las áreas que enseñan, no han recibido una preparación suficiente en estrategias y métodos de enseñanza, y la mayoría no dispone de la formación suficiente en las teorías sobre el desarrollo evolutivo y el aprendizaje de los niños (Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América, 1996).

Debido a una creencia generalizada según la cual, los conocimientos del profesor no importan —lo que viene a ser un complemento lógico de la creencia en que la capacidad del alumno es lo fundamental—, los políticos de Estados Unidos casi siempre han reaccionado a la escasez de profesorado rebajando los estándares de la formación a efectos de su contratación por los centros, que así pueden llegar hasta

seleccionar a docentes de escasa o nula preparación. Aunque ningún estado permite que una persona instale tuberías, haga de peluquero, ejerza la medicina o redacte testamentos sin haber completado una formación y superado las pruebas correspondientes, más de cuarenta estados ofrecen acreditaciones de emergencia y temporales a profesores que no cumplen siquiera unos requisitos básicos (Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América, 1996). La creencia habitual en que cualquiera puede enseñar acaba dañando con la máxima intensidad a aquellos alumnos que más necesitarían una enseñanza de calidad (McMillen, Bobbitt y Lynch, 1994).

2.3. El acceso a profesores debidamente cualificados

La principal fuente de la falta de equidad en la educación es, quizás, esa disparidad en la existencia y distribución de profesores bien cualificados. Aunque la contratación de docentes insuficientemente preparados es una tradición de los Estados Unidos, que se remonta a más de cien años, esta práctica se redujo bruscamente durante la década de los setenta gracias a una gama de incentivos federales y estatales para el reclutamiento y concesión de préstamos condonables dirigidos a estudiantes que estuvieran preparándose para la enseñanza, todo ello bajo la Ley de Educación para la Defensa Nacional, una iniciativa del Cuerpo de Profesores Urbanos y los programas de postgrado desarrollados en muchas universidades. Al acabar la década, casi ningún profesor era contratado sin disponer de una preparación específica para la enseñanza. Sin embargo, la supresión de esos incentivos al reclutamiento, en 1981, provocó nuevas situaciones de escasez de profesores cualificados, coincidiendo con el incremento de la demografía escolar de finales de la década de los ochenta.

Como consecuencia, en los últimos años han sido contratados como docentes más de cincuenta mil personas sin una plena preparación para sus puestos de trabajo. Más del 12 % de todos ellos carecen de acreditación y casi el 15 % son aceptados con tan sólo una cualificación de bajo nivel (Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, 1996). La gran mayoría de estos profesores insuficientemente preparados son contratados en centros urbanos y rurales con escasos recursos, particularmente en aquellos que atienden a cantidades importantes de alumnos pertenecientes a minorías (Choy, Henke, Alt, Medrich y Bobbitt, 1994; Gray *et al.*, 1993; Ingersoll, 1995; McMillen, Bobbitt y Lynch, 1994; Pascal, 1987). Sin embargo, la contratación de profesores con baja cualificación en modo alguno queda circunscrita a estos centros. Como recientemente ha puesto de manifiesto la Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América (1996):

— Casi una cuarta parte (23 %) de todos los profesores de educación secundaria ejercen su principal especialidad docente sin haber cursado asignaturas relacionadas con la misma. Esta circunstancia se da en más del 30 % de los profesores de matemáticas (McMillen, Bobbitt y Lynch, 1993).
— Entre los profesores que enseñan una segunda asignatura, el 36 % carece de acreditación para la especialidad docente, y el 50 % no ha cursado en su formación inicial las asignaturas correspondientes (Centro Nacional de Estadística Educativa, 1995c).
— El 56 % de los alumnos de instituto de secundaria post-obligatoria que estudian física son enseñados por profesores que no tienen esa especialidad. Por una circunstancia similar pasa el 27 % de los alumnos que cursan estudios de matemáticas y el 21 % de los que cursan lengua inglesa (Ingersoll, 1995). Estas proporciones son superiores en los centros en situación de extrema pobreza, así como en aquellas clases que corresponden a itinerarios educativos inferiores.

En casi todos los casos, cuanto menos preparados están los profesores, más posibilidades tienen de enseñar a niños desfavorecidos. Y, aunque hay un excedente de profesores cualificados en los distritos con mayor bienestar, casi una cuarta parte de los centros situados en zonas urbanas céntricas (23 %) evidencia que tienen serios problemas a la hora de reclutar a profesores competentes para ocupar vacantes. Por ello, se suele echar mano de sustitutos, reducir la oferta de asignaturas, incrementar el tamaño de los grupos clase o contratar a personas que no tienen cualificación para la enseñanza (Choy, Henke, Alt, Medrich y Bobbitt, 1993).

Al mismo tiempo, las reformas de la década pasada han beneficiado a los centros que disponen de más recursos. Por cada profesor contratado en 1991 sin plena preparación (aproximadamente el 25 % del total), sólo uno de ellos tenía la especialización disciplinar y una acreditación de posgraduado, generalmente adquirida en alguna de las facultades de Educación involucrada en programas serios de remodelación de la formación del profesorado (Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, 1996).

Hay acusadas diferencias entre los estados en lo que se refiere a la atención que prestan a la calidad del profesorado. En 1991, por ejemplo, más del 20 % de los profesores que acababan de ser contratados en Louisiana, Maryland y Washington, D.C. no cumplían los estándares precisos para ser autorizados a ejercer, pero otros como Connecticut, Delaware, Kansas, Minnesota y Wisconsin no contrataron a ninguno en tal situación. Aunque en Alaska, California y Hawai más del 50 % de los profesores de matemáticas no han cursado esta disciplina en su formación inicial, en Connecticut, Kansas y Minnesota esta si-

tuación sólo afecta al 15 % (Comisión Nacional para la Enseñaza y el Futuro de América, 1996).

Considerados en su conjunto, estos datos estadísticos son ilustrativos de la norma dual que caracteriza el acceso a la docencia: profesores con diferencias espectaculares en su titulación atienden a alumnos diferentes, y de ese modo, las crecientes desigualdades educativas entre ricos y pobres se agudizan más y más. Aunque bastantes niños transcurren su vida escolar acompañados de profesores más cualificados y mucho mejor preparados que hace años, cada vez un número mayor de pobres y pertenecientes a minorías se sientan en pupitres de aulas dirigidas por profesores cuya preparación es gravemente deficiente para la tarea que han de afrontar. Esta desigualdad manifiesta en las oportunidades para aprender está produciéndose en el preciso momento en que más necesidad tenemos de preparar a todos los alumnos de forma más eficaz para los desafíos que habrán de afrontar como adultos en el mundo actual y venidero.

La escasez de profesores competentes y dispuestos a proporcionar oportunidades de aprendizaje de alta calidad en todas las comunidades y a todos los alumnos constituye un obstáculo crucial que ha de superarse para reducir la desigualdad en el rendimiento; y tiene varias causas. Como ocurre en otras ocupaciones, el atractivo relativo de los salarios y las condiciones de trabajo influyen en el número de personas de altas capacidades que optan por esta profesión, están dispuestas a embarcarse en una preparación rigurosa para desempeñarla y aceptan trabajar en determinadas zonas y distritos. Los salarios escasamente competitivos de los centros urbanos y rurales constituyen, ciertamente, una de las razones por las que encuentran dificultades a la hora de reclutar y retener a profesores cualificados. Pero también hay otros problemas. Gracias a procesos de contratación ineficientes y engorrosos, son los propios distritos los que provocan a menudo la escasez del profesorado cualificado que les aqueja. Muchos —en particular los grandes distritos urbanos— cuentan con un número considerable de solicitantes que poseen la cualificación precisa, pero finalmente no consiguen contratarlos debido a que resulta muy engorroso desenvolverse en sus anticuados procedimientos de contratación; los candidatos optan por marcharse a otros lugares. Por lo demás, los procedimientos vigentes en materia de traslados, así como decisiones presupuestarias actuales, provocan con frecuencia que los distritos no contraten hasta finales de agosto o incluso septiembre, de modo que algunos de los aspirantes cualificados ya han encontrado otros puestos de trabajo (Wise, Darling-Hammond y Berry, 1987; Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, 1996). Los futuros profesores hacen referencia una y otra vez a la falta de profesionalidad en el trato que reciben durante el proceso de contratación, al extravío de la documentación presentada,

así como a que no se les suministra la información pertinente o al modo de valorar algunos de sus méritos.

Lo más inquietante es que en muchos casos los distritos contratan a candidatos menos cualificados porque son más baratos, porque son considerados más sumisos, o por ambas razones al mismo tiempo. Como ya comentaba en el capítulo 2, esta vieja actitud se remonta, como mínimo, al siglo XIX, cuando se prefería a profesores de una preparación inferior porque eso hacía más fácil que obedecieran las órdenes. Actualmente, los distritos continúan rechazando a candidatos cuyos conocimientos sobre la enseñanza entrañan un desafío amenazante a la autoridad burocrática. Un estudio de la Rand Corporation, por ejemplo, puso de manifiesto que muchos distritos confieren mayor importancia a la capacidad del profesor para *integrarse*, y a su disposición a obedecer las normativas locales frente a sus conocimientos y competencias profesionales (Wise, Darling-Hammond y Berry, 1987).

Los distritos escolares urbanos, por lo demás, están altamente burocratizados y, en comparación con otros, tienden a gastar una proporción aún mayor de sus fondos en servicios y personal externos al aula, disponiendo por ello de menos recursos financieros para el profesorado. Y, así, los profesores contratados contarán a su vez con menos recursos y apoyos. Los más noveles, igualmente, son adscritos a los centros y alumnos más necesitados. Sin nadie de quien recibir apoyo profesional, quedan abandonados a una situación en la que, si no son capaces de nadar, se ahogan. Muchos abandonan al poco tiempo, y otros aprenden a lidiar con circunstancias adversas, en lugar de dedicar sus mejores esfuerzos a enseñar con eficacia (Wise, Darling-Hammond y Berry, 1987).

A menudo los centros urbanos también resultan poco atractivos para los profesores mejor preparados porque no es raro que en los mismos se encuentren con condiciones de trabajo indignas de la profesión: además de clases numerosas y pocos recursos didácticos, suelen darse bajos niveles de participación en la toma de decisiones, así como condiciones organizativas disfuncionales. La mayoría de los profesores dice que disponen de demasiado poca autoridad en la toma de decisiones. Y así se siente la mayoría del profesorado que trabaja en zonas urbanas céntricas y con alumnos pertenecientes a minorías y niveles socioeconómicos de bajos ingresos (Metropolitan Life, 1993), salvo cuando enseñan en centros que estén experimentando dinámicas interesantes de reestructuración escolar (Harris *et al.*, 1993). Por lo tanto, acelerar el ritmo de los cambios organizativos en los centros urbanos es una de las claves para reclutar y retener a profesores capacitados.

Por la incidencia conjunta de todos estos factores, muchos de los niños que asisten a centros con escasos recursos son enseñados por

un desfile de profesores sustitutos que permanecen en los mismos poco tiempo, con escasa experiencia, que se trasladan incluso tras unos meses y están escasamente cualificados, pues no conocen suficientemente bien su materia ni los métodos pedagógicos para enseñarla con un mínimo de eficacia (Darling-Hammond, 1992, 1995). Esta es la situación que contribuye a construir el fracaso escolar, fatalmente orquestado por la sociedad para aquellos niños y niñas de familias con bajos ingresos y pertenecientes a minorías; se trata de un fracaso socialmente organizado, precisamente por la desidia en afrontar con eficacia estos aspectos que atañen a la disponibilidad de profesorado de calidad.

3. Hacia la igualdad de las oportunidades educativas

Para lograr cambios valiosos en los resultados escolares es absolutamente necesario emprender acciones enérgicas que transformen el tipo de oportunidades de aprendizaje con las que se encuentren los alumnos. Entre un abanico de iniciativas al respecto, hay que considerar la equidad en materia de recursos económicos, la drástica mejora de la disponibilidad de profesores altamente preparados y, desde luego, modificaciones relevantes en las prácticas pedagógicas de forma que provean a todos los estudiantes las oportunidades necesarias para aprender.

3.1. La equidad de los recursos

Durante más de veinticinco años ha habido iniciativas destinadas a igualar los fondos disponibles por los centros; su éxito, no obstante, ha sido limitado. Hacia 1990, los tribunales de diez de los treinta y un estados, en los que durante más de dos décadas se habían archivado los pleitos abiertos contra las leyes de financiación vigentes, dictaminaron que era inconstitucional el esquema de financiación escolar adoptado por sus correspondientes estados (McUsic, 1991). A pesar de que las disparidades fiscales existentes entre todos ellos eran claramente significativas, el «singular razonamiento legal» (Taylor y Piche, 1991) de cada tribunal se materializó en fallos diferentes. Hay dos cuestiones que desde siempre resultan decisivas sobre estos asuntos. En primer término, la que se refiere a si el control local de la educación es más importante que la igualdad de financiación de los distritos escolares; en segundo, el hecho de si las diferencias existentes en el gasto por alumno afectan o no a la calidad de la educación que un determinado distrito ofrece. Nuevas respuestas, a su vez, a estos interrogantes, y un nuevo marco legal al respecto, ahora reforza-

do por la llegada de los estándares de rendimiento, están suponiendo un aumento de las posibilidades de que prosperen contenciosos como esos, e introducir modificaciones importantes en el tipo de remedios a considerar.

El control local de la educación ha quedado tan erosionado en los últimos años por las directrices estatales que su influencia en las decisiones sobre financiación resulta cada vez menor. Como el Tribunal Supremo de Texas expresó en su fallo del caso Edgewood contra Kirby, de 1988: «El único elemento del control local que permanece sin menoscabo es el poder que tienen los distritos con más recursos para financiar la educación prácticamente al nivel que decidan, a diferencia de lo que ocurre con los distritos con menos recursos, que no disfrutan, de hecho, de tales posibilidades de decisión y control. [...] La mayoría de los aspectos del proceso educativo son decididos y controlados por la legislación estatal y las decisiones del Consejo Estatal de Educación, incluidos aspectos tales como el curriculum, el contenido de las asignaturas, los libros de texto, las horas de docencia, la ratio profesor-alumno, la formación del profesorado, los directores y miembros del consejo escolar, la evaluación del profesorado y la revisión de las decisiones y políticas relativas al personal» (Wise y Gendler, 1989, p. 16). La implicación de las familias y la comunidad en los centros públicos continúa siendo un importante factor local del éxito de la educación, pero su existencia no depende de que haya una política desigual en la distribución de recursos económicos a la educación. En realidad, una distribución más equitativa de los recursos puede considerarse, más bien, como una condición previa para el auténtico control local. Esta idea no resulta extraña en países como Suiza y Alemania, donde hay mayor igualdad en la financiación de los centros, y eso no merma la posibilidad de ejercer un poder local efectivo, en el plano local, sobre decisiones importantes referidas a la dotación de personal y la enseñanza.

Algunos han sostenido que la reforma de la financiación escolar no es algo tan fundamental, porque «el dinero no es lo que suele marcar las diferencias», y mantienen que no se ha demostrado con firmeza la existencia de una relación clara entre el dinero gastado y la calidad de la educación, recurriendo a la obra *Igualdad de oportunidades educativas* (1966), de James Coleman, y a los trabajos más recientes de Eric Hanushek; para defender su posición, el conocido informe Coleman sí que identificó, no obstante, algunas de las causas de la desigualdad, y sostuvo que habrían de ser remediadas. Sin embargo, una de sus conclusiones, en la que se decía que: «los centros ejercen poca influencia en el rendimiento de un niño, además de la que se puede atribuir a su procedencia familiar y su contexto social general» (Coleman *et al.*, 1966, p. 325), ha sido considerada muchas veces como una declaración a favor de que no existen efectos de las políticas de financiación sobre los rendimientos escolares de los alumnos. Otros estudios posteriores

advirtieron, sin embargo, que al ser tan fuertes las correlaciones existentes entre la procedencia social y familiar de los alumnos y los recursos de sus centros resultaba difícil apreciar algún otro efecto independiente sobre el rendimiento que pudiera localizarse dentro de los procesos propiamente educativos (véase, por ejemplo, MacPhail-Wilcox y King, 1986). Debido a que los alumnos en situación de pobreza acuden generalmente a centros con una financiación deficiente, los efectos de su procedencia familiar sobre el rendimiento se confunden fácilmente con los que provienen de un bajo nivel de recursos escolares. Y, como el mismo Coleman reconoció posteriormente, sus técnicas analíticas de los datos habían valorado en exceso los efectos de la procedencia social y familiar, y subestimado los correspondientes a la educación realmente ofrecida por los centros escolares.

Los resultados que hablan de una *ausencia de efectos*, tal como apareció en el informe Coleman y otros similares, se derivan también de la utilización de medidas bastante burdas respecto a las *entradas* (*inputs*) y *salidas* (productos), que suelen tomarse como promedio a la hora de computar los datos de los centros y distritos. Otros análisis posteriores y más sofisticados han demostrado que, ciertamente, los gastos realizados en educación sí marcan las diferencias. Así, cuando los gastos se desagregan por función (Ferguson, 1991), y se analizan recursos tales como el profesorado y el curriculum en relación con el tipo de alumnos a los que alcanzan, la disponibilidad y utilización de los recursos escolares cambian poderosamente las cosas. Un segundo análisis de los datos que había utilizado Hanushek extrajo la conclusión de que, si un distrito escolar normal incrementa su gasto por alumno en unos quinientos dólares, el rendimiento sube su porcentaje en unos veinticinco puntos (Hedges, Laine y Greewald, 1994). Otros estudios recientes han indicado que las inversiones del estado en educación afectan tanto a las puntuaciones que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento (Wainer, 1993) como a sus futuros salarios (Card y Krueger, 1992).

Las evidencias comprobables de que el dinero importa podrían favorecer una política de mayor equidad. Los estados, sin embargo, tienen muchas responsabilidades que rivalizan entre sí. Otra cuestión acuciante es la siguiente: ¿cuánto hace falta para lograr las metas básicas de la educación pública? Conforme los estándares se utilizan para definir ideas más precisas sobre lo que han de aprender los estudiantes para funcionar con dignidad en la sociedad actual, y también para establecer lo que los centros han de hacer en orden a proveer el apoyo necesario para el aprendizaje, una nueva ola de contenciosos, como el ganado recientemente en Alabama, va demostrando que las desigualdades en recursos impiden que los centros propicien una educación *adecuada* para responder a las expectativas de los estados sobre el rendimiento de los alumnos.

Las decisiones que adoptan los tribunales en tales casos están exigiendo soluciones que vinculen los niveles de financiación con unos estándares mínimos relativos a la enseñanza y el aprendizaje. Al establecer que los resultados del aprendizaje dependen de los recursos, así como de la influencia de éstos sobre la experiencia educativa, debería irse estableciendo una *teoría de la suficiencia.* De acuerdo con ella, habría de establecerse a su vez que las oportunidades idóneas para el aprendizaje constituyen un *derecho curricular* que debiera utilizarse como base para la política de financiación y evaluación de las prácticas escolares.

3.2. Los criterios de calidad referidos a las oportunidades del aprendizaje

La idea de que los estándares también se refieren a las oportunidades de aprender comenzó a introducirse en el Consejo Nacional sobre Estándares y Evaluación Educativa, donde ciertamente se abogaba por el establecimiento de estándares relativos al rendimiento de los alumnos. Éstos, tal como se advertía, acarrearían mayores dosis de desigualdad en el supuesto de que no fueran acompañados de políticas que garantizasen el acceso a los recursos, incluidos unos materiales didácticos adecuados y profesores bien preparados (Comité Nacional para los Estándares Educativos y la Evaluación, 1992, E12-E13). El comité específico de evaluación propuso que los estados recogieran datos sobre el grado en que los centros y distritos ofrecen realmente condiciones y oportunidades para aprender los currículos exigidos por los estándares, en vez de limitarse sólo a utilizar pruebas de rendimiento en relación con los estándares entendidos como requisitos para la graduación u otras decisiones (Comité Nacional para los Estándares Educativos y la Evaluación, 1992, F17-F18).

Al relacionar los estándares también con las oportunidades del aprendizaje, habríamos de considerar que si, por ejemplo, el curriculum y sistemas de evaluación de un estado establecen ciertos estándares que han de satisfacer el aprendizaje y el rendimiento en ciencias, y los mismos requieren actividades de laboratorio y con ordenadores, o ciertas tareas académicas a realizar por los alumnos, así como el conocimiento de determinados contenidos y estrategias de enseñanza por parte de los profesores, la asignación de recursos y el diseño de las políticas deberían organizarse bajo el supuesto de que todo ello forma parte de derechos que han de garantizarse a todos los estudiantes. Un criterio y estrategia como éstos podrían impulsar la mejora de los centros, así como la equidad entre todos ellos, y establecer un marco de referencia legal desde el que afrontar aquellos contenciosos que surjan al verificar que las condiciones necesarias para el aprendizaje no disponen de los recursos presupuestarios suficientes.

El concepto de estándares referidos a las oportunidades del aprendizaje es controvertido. En un sentido, porque supone una perspectiva de igualdad en los recursos y, también, porque preocupa la posibilidad de que dichos estándares se conviertan en un incremento de la regulación de los *inputs* escolares, en un momento en el que a los políticos parecen interesarles más los resultados académicos y, de otra parte, porque la desregulación de muchos aspectos escolares impera por doquier. Algunos sospechan que los estándares referidos a las condiciones de las prácticas reproducirían e incluso agravarían los defectos asociados a la regulación del quehacer docente y a la especificación de procedimientos con todo lujo de detalles, dificultando así la innovación sin garantizar la calidad de la educación ni tampoco la equidad en las oportunidades de aprendizaje. A la inversa, los defensores de tales estándares sostienen que, sin garantías de ese tipo, los estándares de rendimiento sólo contribuyen a que las desigualdades existentes se consoliden y extiendan.

A mi modo de ver, los estándares referidos a las oportunidades para aprender pueden contribuir a apoyar la meta de igualar el acceso a una educación de alta calidad y hacerlo sin generar reglamentaciones sumamente restrictivas, siempre que establezcan una base de recursos centrales con escasas limitaciones respecto a cómo hayan de utilizarse y esté ligada a incentivos para que los centros trabajen con arreglo a estándares de profesionalidad y favorecedores de oportunidades de aprendizaje de alta calidad. Utilizados como una combinación de compromisos de financiación, indicadores y actividades de evaluación escolar, tales estándares podrían suponer una base para:

- Disponer de información sobre la naturaleza de las oportunidades de enseñanza y aprendizaje que se ponen a disposición de los alumnos en diferentes distritos y centros del estado.
- Contar con legislación estatal, y si fuera preciso beligerancia activa, a favor de una mayor equidad en la financiación y redistribución del profesorado bien preparado.
- Incentivar a los estados y distritos escolares que desarrollen políticas que garanticen que los recursos, las oportunidades curriculares y la enseñanza en todos los centros, sean suficientes, y estén equitativamente distribuidos.
- Disponer procesos de evaluación escolar que propicien la autoevaluación por los centros y entre los profesores de sus prácticas docentes a la luz de los estándares.
- Identificar a aquellos centros que precisen de apoyo adicional o intervención para proporcionar a sus alumnos las oportunidades adecuadas para el aprendizaje.

La tensión existente entre la determinación de indicadores e incentivos significativos en favor de la equidad, y la existencia de una razonable flexibilidad que haga posible la utilización de diferentes estrategias para una educación de calidad puede resolverse contemplando dos clases distintas de estándares: los *estándares relativos a las prestaciones del sistema*, que habrán de garantizar los recursos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, y los *estándares de la práctica*, que, por su parte, debieran considerarse como orientaciones para el trabajo educativo a realizar en cada uno de los centros. Los primeros incluirían un conjunto no excesivamente amplio de indicadores cuantificables relacionados con los recursos; sobre ellos habrían de articularse las políticas de financiación, así como también su seguimiento y evaluación. Con tal de que no limiten las decisiones relativas a cómo aplicar los recursos a diferentes actividades educativas, esas medidas pueden evitar el problema que supondría un exceso de especificación y, al mismo tiempo, favorecer la equidad. Personalmente sólo propondría dos estándares a este respecto:

1. Que todos los alumnos tengan la ocasión de acceder equitativamente a los fondos escolares necesarios para hacer realidad los estándares de aprendizaje determinados por el estado.
2. Que todos los alumnos tengan garantizado el acceso a profesores bien preparados y a otros profesionales que sepan cómo enseñar contenidos estimulantes a sujetos diversos.

3.3. Una financiación suficiente

Como proponía la teoría subyacente a la «fórmula de bases mínimas» para decidir acerca de las ayudas a los centros, desarrollada a comienzos del siglo XX, el primer estándar de suficiencia exige que se dote de fondos necesarios a los proyectos implícitos y exigidos por las expectativas y propósitos educativos oficialmente declarados por los estados. Ahora bien, a diferencia de lo que supusieron aquellas primeras iniciativas, que sólo contemplaban estándares de productos terminales, o resultados, las metas y expectativas declaradas de ahora habrían de ser convertidas en marcos curriculares donde se expresen con nitidez cuáles son los derechos al aprendizaje que tienen todos los estudiantes. El coste de este derecho curricular podría estimarse sobre la base de análisis de los costes de la educación en centros y distritos que están cumpliendo satisfactoriamente los estándares de aprendizaje, realizando, además, los ajustes oportunos en razón de ciertas necesidades vitales y educativas especiales, tal como ocurre, por ejemplo, en caso de serias limitaciones personales de los sujetos y situaciones de pobreza. Esta estrategia ofrecería un punto de partida defendible para adoptar reformas

pertinentes en materia de financiación escolar. Pero si contamos con la experiencia de enfoques precedentes, ese mínimo no sería capaz de resistir el ritmo de la inflación, lo que conduciría de nuevo, y tal vez en un plazo medio, al aumento de la desigualdad y el descenso de los fondos considerados suficientes.

Otra estrategia, que es la que ha sido adoptada en algunos planes recientes de financiación, consiste en estimar el coste del derecho curricular y vincularlo a un determinado porcentaje de financiación de cada distrito escolar, de forma tal que la financiación sucesiva se guíe por esa cota, en lugar de representar un montante fijo que puede quedar fácilmente superado por los costes reales de la educación. Allan Odden y William Clune han propuesto un modelo concreto de financiación, que incluye además un procedimiento para estimar los costes educativos. Establecen un nivel base de financiación correspondiente al 90 % del gasto de la educación en el medio rural y permite que cada distrito, tomando como base esa referencia, añada otros gastos adicionales teniendo en cuenta la media de todo el estado (Clune, 1994). Este enfoque asegura un mínimo al alza, permite a los distritos imponerse a sí mismos cargas fiscales para ir más allá de ese criterio y sostiene la financiación estatal sin que caiga por debajo de un determinado nivel de suficiencia.

3.4. Garantizar la disponibilidad de profesores bien preparados

Encontrada una fórmula satisfactoria para determinar el nivel idóneo de financiación, el estado y los distritos escolares tienen también la responsabilidad de estimular que, sea cual fuere la conjunción de los recursos, contribuyan efectivamente a proveer las oportunidades necesitadas por los alumnos para alcanzar los estándares del aprendizaje establecidos. Como parte fundamental del deber de garantizar que todos los alumnos reciban el trato responsable al que tienen derecho, el estado ha de asumir la obligación de proporcionarles profesores con una buena cualificación y preparación. Como advertí más arriba, el dinero invertido en la formación del profesorado afecta al aprendizaje de los alumnos de forma mucho más directa que el gastado en instalaciones o personal no docente. Así pues, las políticas que seriamente pretendan acometer el tipo de igualdad que tiene más incidencia en la creación de oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes, deberán concentrarse en fortalecer la capacidad equitativa de los distritos escolares para atraer y contratar a profesores debidamente cualificados.

Y a fin de satisfacer este estándar, los estados deben asegurarse de que sus estrategias de formación y acreditación del profesorado se hacen eco de los conocimientos disponibles más avanzados sobre la manera en que los docentes pueden aprender y desarrollar las competen-

cias que sus estudiantes necesitan de ellos. La dificultad de satisfacer esta obligación mediante la regulación directa por parte del estado reclama un nuevo modelo de diseño y realización de las políticas educativas. Richard Elmore y Susan Fuhrman (1993) consideran que, «a medida que la igualdad de oportunidades se vaya cifrando en la provisión de una enseñanza de calidad, más importancia tendrán que cobrar las cuestiones relacionadas con la mejora y el desarrollo de la competencia profesional de los educadores. Asegurar la igualdad de oportunidades en nuestro contexto actual significa mejorar, y no limitar, la naturaleza profesional de la enseñanza, tarea para la cual difícilmente será un buen instrumento la política estatal tal como ha sido concebida y ejecutada en el pasado. [...] Necesitamos nuevas concepciones sobre el papel del estado y las estrategias que tiene en sus manos» (p. 86).

Las estrategias estatales, si quieren hacerse eco del mejor conocimiento ya disponible, han de apoyarse más en la formulación de estándares profesionales que en la regulación directa de la práctica (Darling-Hammond, Wise y Klein, 1995; Elmore y Fuhrman, 1993). Algunos estados han constituido comités encargados de definir estándares profesionales para la enseñanza y exigen que los planes de formación docente estén debidamente homologados, algo que ya viene ocurriendo normativamente en otros ámbitos ocupacionales desde la medicina, la arquitectura y el derecho a la cosmética y los servicios inmobiliarios. En estos casos, hay organismos estatales que «actúan menos a través de mecanismos de regulación directa. [...] y más por la movilización de la influencia política y profesional precisa para hacer frente a problemas importantes» (Elmore y Fuhrman, 1993, p. 93).

Una tarea más inmediata de los estados y distritos es crear incentivos para reclutar profesores bien preparados para todos los centros. En caso de que se observe que a algunos centros les falta personal cualificado, deberían responsabilizarse de diagnosticar las causas del problema y acometer las políticas e incentivos idóneos para superarlas. Los centros deberían ser capaces de demostrar, por su parte, que los alumnos acceden equitativamente a profesores cualificados en las diferentes asignaturas. Y los centros y los distritos deberían ser evaluados, asimismo, respecto al grado en que proporcionan equitativamente oportunidades de desarrollo y formación profesional a todo el profesorado.

En Connecticut, la Ley de Mejora de la Educación de 1986 nos ofrece un buen ejemplo de cómo una financiación equitativa, concentrada específicamente en los salarios del profesorado, puede contribuir a realizar el planteamiento que se acaba de sugerir. El estado transfiere fondos a los distritos según una fórmula equitativa que eleva los salarios mínimos de los nuevos profesores en todo el territorio, así como también los estándares relativos a la formación de los profesores y su acreditación para ejercer la profesión. Esta estrategia ha tenido efectos positivos tanto en la disponibilidad como en la calidad de profeso-

res de todo el estado. En el plazo de tres años, las situaciones de escasez se disiparon y la calidad de los nuevos profesores aumentó a medida que se se fueron consolidando los estándares para acreditarlos profesionalmente. En el año 1989, muchas especialidades docentes fueron excedentarias, lo que llevó a interrumpir dicho programa alternativo de acreditación, pues ya no parecía necesario (Bliss, 1992).

La introducción de estándares de acreditación más rigurosos favoreció las mejoras en la formación del profesorado por todo el estado, y la instauración de un programa de profesores mentores coadyuvó al desarrollo de las competencias profesionales, sobre todo en los primeros años de ejercicio de la docencia. El estado de Connecticut está desarrollando en la actualidad un sistema de evaluación para la acreditación de profesores noveles basado en su rendimiento, y está diseñado de acuerdo con el sistema de evaluación docente del Consejo Nacional para los Estándares Profesionales de la Enseñanza, donde las «carpetas del desarrollo profesional» ocupan un papel importante. Una medida como ésta guarda en su seno potencialidades importantes para facilitar el desarrollo de competencias docentes, así como también la capacidad de los centros para ofrecer el tipo de oportunidades curriculares que las reformas escolares contemplan. La equidad financiera en relación con el profesorado, combinada con la formulación de estándares profesionales, constituye una estrategia de apoyo directo al trabajo en las aulas, sin crear por ello un exceso de reglamentaciones que encorseten los esfuerzos de los distritos escolares centrados en el rediseño de sus escuelas.

En Los Ángeles, un reciente decreto que fue consensuado empleó una estrategia similar para igualar la capacidad de los centros a la hora de disponer de profesores preparados. El Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles fue demandado en 1990 por destinar un número exageradamente grande de profesores sin preparación ni experiencia a los alumnos de los centros masificados que se ocupan, sobre todo, de quienes pertenecen a minorías. Debido a las disparidades en la adscripción de profesorado, estos centros recibían del distrito menos fondos que aquellos otros a los que se destinaban docentes con más experiencia y mejor preparación. De acuerdo con tal sentencia, el distrito hubo de asignar a los centros los mismos niveles de financiación ordinaria, de forma que, desde entonces, su capacidad de contratar a profesorado cualificado se ha igualado más (*Rodríguez et al. contra el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles*, Corte Suprema del Condado de Los Ángeles #C611358, sentencia archivada el 12 de agosto de 1992). Asignar fondos a los centros según criterios de equidad, en lugar de adscribir puestos a partir de alguna fórmula o ratio de dotación de personal, permite conseguir dos cosas a la vez: coloca a los centros en una posición que les permite ocuparse más directamente de sus decisiones relativas a la asignación de recursos e iguala su capacidad de contratar a profesores de alta calidad.

3.5. Descentralizar la financiación

Conforme los centros adquieran mayor responsabilidad en la gestión de sus presupuestos y en el rediseño de sus estructuras organizativas, tendrá sentido que la proporción más importante de los fondos provenientes de la ayuda estatal y los impuestos del distrito les sean transferidos directamente. Tradicionalmente, además de emplear una importante proporción de los fondos escolares para costear los servicios centralizados (que no siempre se gestionan con eficiencia), los distritos tenían tendencia a distribuir los fondos restantes, añadiendo muchas restricciones a la dotación de personal, la gestión de programas especiales y similares, con lo que se agudizaba aún más la falta de equidad en el caso de los alumnos más vulnerables (para datos recientes, véase Herbert, 1993).

Como Odden (1994) hace notar, la financiación directa de los centros, tomando como referencia una cantidad global, ya ha sido aplicada a algunos centros cooperativistas y también a ciertos programas de libre elección de centros públicos. Adoptando una modalidad directa de financiación, los propios centros distribuyen los fondos que les corresponden y deciden qué tipo de servicios —por ejemplo transporte, contabilidad, compras o desarrollo profesional— van a adquirir del distrito y cuáles de otras fuentes. Un enfoque menos radical consiste en que los estados asignen directamente a los centros una importante proporción del dinero destinado a educación; Odden propone que sea entre el 85 % y el 90 %, dejando el resto en manos de la administración central de cada distrito, tal como viene haciendo el estado de Hawai. Todos los centros recibirían los mismos gastos por alumno, más algunas partidas especiales para necesidades especiales y casos de alto índice de pobreza.

La financiación directa a los centros podría ayudar a conjuntar la política y los recursos económicos en orden a garantizar un nivel de suficiencia en las oportunidades de los alumnos para aprender, debidamente traducidas en determinados estándares de práctica profesional por parte de los centros y el profesorado. Estos criterios pueden suponer una alternativa a un exceso de reglamentaciones sobre cómo han de gastar los centros sus fondos, organizar sus clases y dotarse de profesorado para la enseñanza. Basados en el conocimiento profesional sobre las condiciones docentes y escolares que son propicias para que los alumnos aprendan, el propósito que anima a tales estándares no es prescribir una serie de procesos docentes concretos y someterlos a regulación, sino promover actividades adecuadas basadas en los conocimientos que nos hablan de lo que cualquier docente ha de saber sobre los contenidos disciplinares y su enseñanza. Ejemplos de estándares profesionales son los desarrollados por la Asociación Nacional para la Educación en la Primera Infancia (1988), que sirven para

orientar y evaluar los programas dirigidos a niños de edad temprana. También, los definidos por ciertas asociaciones profesionales organizadas en torno a contenidos disciplinares, como es el caso del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, que se pueden aplicar a la orientación y evaluación de las prácticas docentes del profesorado correspondiente, o, por citar otro ejemplo, los que han sido elaborados por el Consejo Nacional para los Estándares Profesionales en la Enseñanza, y sirven igualmente para ofrecer referencias orientativas y evaluación de la docencia. En tanto que marcos de referencia, este tipo de estándares profesionales pueden utilizarse como base para activar procesos internos de investigación en los centros, también para la autoevaluación y resolución de problemas, así como para llevar a cabo evaluaciones externas por parte de otros profesionales.

Su utilización puede ser interesante tomándolos como lentes expertas desde las que examinar prácticas escolares y docentes y valorar la pertinencia de diferentes enfoques, procurando eludir cualquier tentación de estandarización. Pueden ser provechosos, igualmente, para estimular la revisión mutua entre los profesores, pues ponen a disposición para ello algunos interrogantes como los que siguen sobre los que observar las respectivas prácticas de aula. ¿Tiene el curriculum la suficiente riqueza y es suficientemente estimulante? ¿Favorece el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades prácticas? ¿Refleja los estándares curriculares establecidos? ¿La evaluación es continua, fiel a los estándares de aprendizaje e informativamente útil para la enseñanza? ¿Está adecuada la enseñanza al desarrollo evolutivo y cognitivo de los alumnos? ¿Tienen en cuenta en su desarrollo sus capacidades y conocimientos previos? Ésta es la estrategia que esencialmente adoptan los sistemas de inspección escolar en países como Inglaterra, y también prácticas bien conocidas de aprendizaje compartido entre compañeros como las que ocurren en el campo de la medicina, la contabilidad y el derecho.

3.6. La Revisión de Calidad del Centro Escolar

La Revisión de la Calidad del Centro Escolar emprendida en el estado de Nueva York es una buena ilustración de cómo los estándares del aprendizaje pueden relacionarse con estándares profesionales de forma que se preste atención a los contextos locales y, al mismo tiempo, se estimule la mejora de las oportunidades de los alumnos para aprender. El proceso de revisión de la calidad escolar activa una tensión entre los ideales y la realidad, lo que, según Peter Senge, es esencial para el aprendizaje de las propias organizaciones: «La relación de una visión (qué queremos) con la descripción precisa de la realidad en curso (dónde estamos respecto a lo que queremos) genera lo que podemos denominar

"una tensión creativa", es decir, una fuerza tendente a hacerlas concurrir, activando el impulso consiguiente de lograr la superación de sus diferencias. En este contexto, el "aprendizaje" no significa adquirir más información, sino aumentar la capacidad de alcanzar los resultados que verdaderamente deseamos. [...] Y las organizaciones que aprenden no son posibles a menos que cuenten con personas que realicen esta dinámica en todos los niveles de sus prácticas» (Senge, 1990*a*, p. 142).

Este proceso de revisión o evaluación, cuyos protagonistas son los profesores, está diseñado, parcialmente, según el modelo del sistema de inspección de Gran Bretaña, aunque ha adoptado un carácter más democrático y colegiado en su viaje por el atlántico. En lugar de un inspector, equipos de profesionales expertos y profesores del centro analizan atentamente las experiencias de enseñanza y aprendizaje en una visita de evaluación que dura una semana. Procesos similares de revisión están siendo desarrollados en California, Illinois y otros estados. Tras una revisión de las metas del centro, los responsables de la evaluación en la administración educativa de Nueva York hacen un seguimiento de los alumnos, asisten a diversas clases y participan en reuniones con el profesorado, y también examinan el trabajo de los alumnos y documentos pedagógicos del centro, además de realizar diversas entrevistas con profesores, alumnos, equipo directivo y otros componentes de la plantilla del centro y las familias.

Tras esta inmersión intensiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje que están ocurriendo en el centro, los componentes del equipo evaluador analizan la información, elaboran una visión de conjunto sobre lo observado y redactan un informe oral y escrito para el centro en el que se da cuenta de todo lo que ha sido sometido a revisión. El proceso se plantea como una ayuda al centro para que sus miembros tengan la posibilidad de contemplar las concordancias y discrepancias entre sus visiones y aspiraciones y sus realidades cotidianas, y de ese modo se aspira a que la revisión de la calidad estimule dinámicas de cambio internas, sustentadas sobre el reconocimiento de las parcelas que han de mejorarse para lograr las metas perseguidas.

Este proceso de revisión difiere de la mayoría de otros similares centrados en la acreditación. En lugar de analizar documentos formales, lo que principalmente se analizan son las prácticas pedagógicas; y en vez de obtener indicadores como el número de libros existentes en la biblioteca del centro u otros de carácter más formal referidos al profesorado, el foco preferente de atención es la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. También difiere de otros enfoques porque aboga por una perspectiva eminentemente procesual y dinámica. La revisión en cuestión no tiene el propósito de inspeccionar al centro y tomar decisiones externas sobre el mismo. Está pensada, más bien, como una forma de proporcionarle información relevante sobre el desarrollo de sus prácticas y el logro de sus metas, y como un estímulo para mejorar las

prácticas docentes. Su meta más explícita es estimular en el centro y profesorado ideas y prácticas relacionadas con la mejora. Con la finalidad de apoyar su desarrollo sostenido en el tiempo, cíclicamente, cada cinco años, tiene lugar una revisión externa y, con carácter anual, el propio centro acomete procesos de autorrevisión.

La Revisión de la Calidad del Centro pertenece al núcleo central de una estrategia de rendición de cuentas específicamente centrada en la mejora del aprendizaje escolar como el trayecto más directo y prometedor hacia el cambio educativo. El director general Thomas Sobol, que introdujo esta iniciativa en Nueva York con la ayuda del antiguo inspector británico David Green, decía que este enfoque es un complemento a otros sistemas de recogida de información y evaluación de centros, y permite prestar atención a las peculiaridades de diversos contextos escolares, así como estimular procesos de mejora continuada en los mismos. En la medida en que la administración disponga de instrumentos que permitan identificar centros que no funcionan, en lugar de utilizar listas de control o cuestionarios poco educativos y costosos, podría emplear un enfoque que haga de la evaluación una oportunidad para la mejora del aprendizaje:

> Hay una analogía con la metodología de gestión que utiliza un buen profesor al trabajar con su clase. Para evitar el mal comportamiento de unos pocos, no la organiza ni dirige apelando a muchas reglas estrictas y envueltas en un clima intimidatorio. Más bien, por el contrario, el buen profesor genera un ambiente en el que los jóvenes tienen la ocasión de descubrir sus capacidades, articularlas con disciplina y expresarlas. En realidad, de los problemas tiene que ocuparse sólo excepcionalmente.
>
> Éste es el sistema de rendición de cuentas que consideramos adecuado para la amplia mayoría de nuestros centros. No presupone que alguien situado en una posición central y con autoridad tenga que saber cómo han de hacerse las cosas, y que a los demás sólo les corresponda ajustarse a sus ideas y ejecutarlas. Más bien lo que pretende es implicar a las personas en un escenario profesional y humano en el que puedan sacar a la luz lo mejor de ellas mismas. Cuando se logra generar una actitud y actividad de ese tipo en un centro educativo, es muy probable que se vaya logrando una educación de calidad (Sobol, citado en Olson, 1994, p. 27).

La experiencia de muchos centros de Nueva York demuestra que la revisión de la calidad es un recurso bastante potente para el aprendizaje y el cambio organizativo. Su utilización de las metas del centro y los estándares externos para analizar las prácticas educativas y el enfoque que se adopta para que el centro y toda la comunidad escolar reflexione sobre esa información contribuye a desvelar lo que está pasando realmente en las aulas y espacios públicos, el modo en que todo ello afecta a los alumnos, así como el grado en que cada escuela está cumpliendo su misión, y los profesores su trabajo. En su aplicación

concreta, la revisión de la calidad del centro recurre a las siguientes cuatro lentes para analizar la enseñanza y el aprendizaje (Ancess, 1996; Darling-Hammond, 1992):

a) *Ambiente escolar.* El grado en que el centro cultiva un clima y relaciones sociales basadas en el respeto, confianza y justicia. Si contribuye a que los alumnos y los adultos satisfagan sus necesidades de sentirse competentes, valorarse a sí mismos y dar sentido a su mundo. También, si se respeta la diversidad en lo que se refiere a culturas, perspectivas y enfoques del aprendizaje. O si las familias, alumnos, profesores, equipos directivos y otros profesionales participan activamente en la gestión democrática de la vida del centro.

b) *Enseñanza y aprendizaje.* Los profesores y demás profesionales del centro conocen bien a los alumnos como personas y como aprendices. Si la enseñanza que se ofrece está adecuada al desarrollo intelectual y evolutivo de los estudiantes, y responde a sus experiencias personales y necesidades de aprendizaje. Los profesores emplean un conjunto diversificado de estrategias didácticas y orientan su enseñanza al propósito de favorecer el éxito de los alumnos. Las oportunidades de aprendizaje creadas garantizan un acceso igual a niveles altos de rendimiento. Todos los alumnos reciben apoyo necesario para alcanzar el éxito.

c) *Curiculum y evaluación.* El curriculum fomenta el pensamiento crítico, desarrolla capacidades creativas y prácticas, estimula las inteligencias múltiples y el talento, propicia la cooperación y la resolución de problemas. La evaluación continua del aprendizaje del alumno facilita su desarrollo y emplea medidas adecuadas y auténticas para apreciar el aprendizaje, así como diferentes tipos de datos o evidencias.

d) *Investigación y desarrollo en el centro.* En este caso se presta atención al grado en que el análisis y reflexión sobre la enseñanza contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, a los procesos de crecimiento y desarrollo del profesorado y a las dinámicas en curso para mejorar el centro como un todo. Si la formación del profesorado y la planificación conjunta responde a las necesidades de los docentes y las aspiraciones del centro. Finalmente, el grado en que las relaciones con la comunidad facilitan el bienestar y el desarrollo de los alumnos.

Tomando como referencia estas lentes analíticas, los evaluadores recaban evidencias relativas al progreso y rendimientos de los alumnos, observan las estrategias didácticas utilizadas, a qué oportunidades de aprendizaje tienen acceso los distintos alumnos y cuál es el funcionamiento del centro considerado como una comunidad. Algunas cues-

tiones más específicas articulan el proceso de revisión. ¿Qué clase de aprendizaje favorecen las actividades realizadas en el aula? ¿En qué sentido esas actividades tienen en cuenta las diferentes experiencias de los alumnos? ¿Cómo consiguen los profesores implicarlos en sus procesos de aprendizaje? ¿De qué modo los estudiantes demuestran sus conocimientos? ¿Cuál es el alcance y el rigor de tales oportunidades? Y otras similares.

Los responsables de la evaluación recaban ejemplos de las actividades más acordes con las metas del centro, y que permitan hacerse una idea concreta de qué es lo que significa una práctica docente de calidad; posteriormente se registran en el informe final a modo de casos ejemplares. Ésta es, por ejemplo, una descripción de prácticas eficaces procedentes de una revisión llevada a cabo en la Escuela Primaria de Highland, del estado de Nueva York: «Algunos profesores están poniendo en práctica estrategias de aprendizaje cooperativo en sus aulas; implican activamente a los alumnos en el trabajo conjunto y en las tareas propuestas: en una actividad de ampliación en lectura, los alumnos trabajan en grupos cooperativos para comparar y contrastar la vida en Tonawanda y en San Francisco. En una clase de literatura, los grupos de alumnos están construyendo un póster basado en antónimos» (Ancess, 1996, p. 109).

El mismo informe que se redacta sobre la revisión llevada a cabo es congruente con los principios de la enseñanza y el aprendizaje de calidad. Así, por ejemplo, empieza con el reconocimiento explícito de los puntos fuertes del centro, articula y hace explícitas las normas de buenas prácticas docentes, y de ese modo pretende contribuir a que los profesores tomen conciencia explícita de las mismas y reflexionen sobre su práctica a la luz de los ejemplos destacados. Este talante y orientación positiva del informe también crea un clima psicológico de receptividad hacia sus observaciones. Al facilitar ejemplos concretos, proporciona una información descriptiva y clara, y por ello potencialmente formativa y motivadora. También plantea observaciones e interrogantes como éstos, con la idea de que sean ulteriormente sometidos a elaboración y estudio:

> El aprendizaje en gran grupo constituye la forma predominante de enseñanza para los alumnos de Highland. Éstos participan en clases expositivas cuyos protagonistas son los profesores. Las explicaciones giran principalmente sobre información factual, y para ello la exposición representa un formato particularmente adecuado. De ese modo, los alumnos participan en una misma actividad, al mismo ritmo, y con las mismas estrategias de aprendizaje [...]
>
> *Cuestiones para la reflexión:* ¿Qué podría hacerse en el centro para ofrecer a los alumnos más oportunidades de aprender a resolver problemas, pensar críticamente y ser creativos, en toda la jornada escolar y en todas las materias? ¿Teniendo en cuenta la diversidad de alumnos, cómo

> podrían estructurarse las oportunidades de aprendizaje y el curriculum para estimular los intereses y capacidades de alumnos diferentes e incrementar las ocasiones de elegir y responsabilizarse de sus propios procesos de aprendizaje? (Ancess, 1996, p. 106, 108).

Debido a la apertura de este enfoque evaluativo y a la credibilidad que tiene para los profesores el análisis de las prácticas de aula, la mayoría de los que han vivido este proceso, incluidos los equipos directivos, se han sentido motivados para acometer cambios en sus actividades. Por ejemplo, en la Escuela Primaria de Highland, un apacible centro de la periferia que atiende a alumnos de clase trabajadora, dispone de profesores con mucha experiencia, pero no con demasiados anhelos de cambio. Tras un proceso de revisión, sin embargo, emprendieron una evaluación educativa centrada en el rendimiento de los estudiantes, así como una autorrevisión sucesiva apoyada en encuestas a profesores, alumnos y familias. En ellas se solicitaba a los docentes que indicaran la frecuencia con que solían recurrir a actividades tales como explicaciones, realización de proyectos y aprendizaje cooperativos, y a los alumnos, que hablasen de las oportunidades de aprendizaje que se les habían ofrecido. Los datos resultantes supusieron un punto de partida para estabecer una serie de indicadores referidos a las oportunidades de aprendizaje que el centro cultivaba (Ancess, 1996).

Tres años después, los profesores todavía seguían haciendo referencia a las influencias del proceso, tanto en las actividades del centro como en las suyas, y desde entonces vienen implicándose de forma más intensa y frecuente en discusiones y debates sobre la enseñanza y el aprendizaje. Y una orientación de la enseñanza mucho más atenta al aprendizaje activo está ocurriendo en este centro según las manifestaciones de los alumnos y profesores. Comentarios como los siguientes son una muestra de ello:

> Algunos ya habíamos empezado a utilizar estrategias diferentes como el aprendizaje cooperativo. [La Revisión de la Calidad Escolar] nos proporcionó una red de seguridad para seguir en el empeño.
>
> La afirmación según la cual, «las soluciones para la mejora y la renovación se encuentran dentro» dio verdaderamente en el blanco. No es como lo que había oído con anterioridad, pero verdaderamente fue una idea poderosa. Cuando me pongo a recordar mis veintinueve años de experiencia docente, esta actividad habría marcado uno de los momentos más interesantes de mi carrera (Ancess, 1996, pp. 53-54).

La revisión de la calidad escolar también aportó otros beneficios. Alentó una perspectiva más coherente y consensuada dentro del centro, e inició una dinámica realmente significativa en lo que se refiere a la implicación de las familias. Los profesores comentaban: «empezamos a ver como *de todos* a los chicos y chicas que están a nuestro cuidado,

y no como pertenecientes a cada profesor en su aula aislada», o también: «la revisión sacó a los profesores del aula para empezar a trabajar juntos» (Ancess, 1996, pp. 67-68).

Tras su implicación en la iniciativa de revisión y el esfuerzo realizado más tarde para llegar hasta las familias a través de las encuestas y actividades de participación en el centro, éstas declararon que se sentían más implicadas como colaboradoras en la labor colectiva del centro. Finalmente, los propios agentes del proceso de revisión —profesores, directores, padres y miembros de la comunidad— consideraron que la experiencia de ser sus auténticos protagonistas había representado una oportunidad poderosa que activó sus propias dinámicas de aprendizaje. Como profesionales, fueron capaces de describir y analizar sus prácticas como nunca lo habían hecho con anterioridad. En el centro se expandió una visión compartida de sus posibilidades de actuación, una actitud más reflexiva y se establecieron bases más sólidas de conocimiento para justificar sus decisiones y prácticas.

3.7. Algunos principios para mejorar los centros escolares

La revisión de la calidad no es sino el ejemplo concreto de una estrategia destinada a estimular la investigación y la construcción de la capacidad de renovación en el centro escolar como un todo. Algunas redes vinculadas a reformas en curso, como la Coalición para las Buenas Escuelas, han organizado su trabajo en torno a una serie de principios comunes que se han ido materializando, por ejemplo, en dinámicas de análisis y revisión en las que se incorpora la idea del «amigo crítico». En otros casos las iniciativas han sido distintas, pero con efectos similares. Por ejemplo, el Programa de Ayudas para la Innovación Educativa del Estado de Maine, que consiste en una convocatoria de proyectos localmente diseñados para la evaluación de las prácticas docentes y organizativas, ayuda a los centros a estudiar de qué manera convertir ciertas aportaciones de la investigación pedagógica en actividades prácticas. Los centros se formulan cuestiones como ¿Qué estamos haciendo y por qué?, y, a la hora de responderlas, recurren a las investigaciones disponibles y al diálogo profesional sobre sus mensajes prácticos. En Iowa se han financiado ayudas similares con el propósito de estimular estrategias de cambio sustentadas sobre la investigación de los centros en torno a sus prácticas y efectos. O, en Ohio, por su parte, se ha establecido un fondo de «capital de riesgo» —con un éxito extraordinario— que permite conceder ayudas a aquellos centros que llevan a cabo un análisis serio sobre sus necesidades y problemas, y acometen actividades de formación del profesorado y dinámicas de renovación pedagógica para resolverlos.

Todas estas iniciativas parten de un postulado según el cual, la creación de oportunidades permanentes para la reflexión, la autorrevisión y evaluación son un acicate decisivo para la mejora de la educación. Las revisiones de la práctica profesional pueden crear un foro donde discutir los aspectos más importantes de la enseñanza y el aprendizaje, no eludiendo los asuntos por difíciles que puedan ser, ni tampoco dilatando las decisiones convenientes para afrontarlos. La activación, así, de genuinas conversaciones educativas en los centros es algo que contribuye a romper barreras de silencio sobre la enseñanza y el aprendizaje, que frecuentemente han sido impuestas por trabas burocráticas, y abre un proceso de construcción negociada de normas, valores y conocimientos relevantes para la profesión y la comunidad. De este modo realizan los principios de una educación democrática.

Las estrategias que persiguen desarrollar la capacidad de centros y profesores reflejan un principio clave para el diseño de aquellas políticas que realmente aspiren a estimular y apoyar el derecho a aprender. Este principio confiere mayor importancia a las inversiones en desarrollo del conocimiento —incluyendo los sistemas de rendición de cuentas profesional y la evaluación entre compañeros— que a la regulación directa de la práctica (Elmore y Fuhrman, 1993).

Si realmente apostamos por la equidad, nuestra meta tiene que ser el desarrollo de estrategias que mejoren las estructuras y actividades fundamentales de la educación escolar, en lugar de acumular más programas y reglamentaciones basadas en presunciones que suelen ser erróneas. Las presiones que apuntan a reaccionar ante los problemas del bajo rendimiento con la introducción de programas específicos siguen siendo enormes; y la tentación de sucumbir a las mismas está fuertemente asentada en la tradición educativa, así como en otros ámbitos de la vida nacional. Pero ese tipo de programas, con toda la parafernalia de nuevas reglas y procedimientos, presupuestos separados y programas paralelos fragmentados que comportan, resultarán ciertamente contraproducentes hasta tanto las cuestiones fundamentales se dejen sin modificar.

Por ejemplo, las iniciativas de creación de programas especiales para niños y jóvenes en *situación de riesgo* no pueden tener éxito mientras no se aborden las condiciones estructurales de los centros, muchas de las cuales nacen de las políticas de los estados y distritos, y son precisamente las que contribuyen a *cocinar* su condición de sujetos de riesgo. Un primer paso, que debiera considerarse decisivo, es allanar la cancha educativa igualando los recursos y asegurando la disponibilidad de profesores competentes para todos. Otras actuaciones fundamentales habrán de ser proporcionar apoyo a las prácticas de calidad y adoptar mecanismos de salvaguarda contra las que sean perjudiciales. Esos mecanismos de garantía deberían traducirse en intervencio-

nes preventivas, y no punitivas, que presten suma atención al deterioro de los centros con problemas, y que supongan una visión global de los recursos y las responsabilidades con la finalidad de crear nuevas posibilidades, tanto para los centros como para los estudiantes.

La solución a los problemas del fracaso escolar, de la desigualdad y el bajo rendimiento no residen en los centros considerados individualmente o en fragmentos del sistema, sino que dependen de cambios estructurales básicos que afecten a todo el sistema escolar en su conjunto. Dichos cambios exigirán honradez y valor a la hora de hacer frente a los trapos sucios de la educación que han ido acumulándose por abandono, así como las previsiones convenientes para adoptar políticas que aborden seriamente asuntos tan importantes como la rendición de cuentas por parte de los profesores y la reestructuración del sistema. Los trataré seguidamente.

CAPÍTULO 9

LA ENSEÑANZA COMO UNA PROFESIÓN DEMOCRÁTICA

El profesor sigue siendo la clave. Los debates sobre política educativa serán estériles si los principales agentes de la enseñanza son incapaces de desempeñar bien sus funciones. Ningún microordenador podrá sustituirlos, ningún sistema de televisión los clonará y distribuirá, ningún guión los dirigirá ni controlará, ningún sistema de cheques escolares podrá prescindir de ellos.

LEE SHULMAN, *Autonomía y obligación* (1983, p. 504)

Los profesores, y no las evaluaciones, deben ser la piedra angular de cualquier reforma sistémica destinada a mejorar nuestras escuelas. [Los políticos] han perdido de vista el hecho de que «el profesor es un mediador entre quien conoce y lo conocido, entre el alumno y la materia objeto de aprendizaje. Un profesor, y no un [test], es el eslabón vivo de la cadena epistemológica».

GEORGE MADAUS —citando a Parker J. Palmer—, *Un Sistema de Evaluación Nacional* (1992, p. 5)

Cuando todo está dicho y hecho, lo realmente decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores. Una enseñanza para la comprensión no puede producirse únicamente gastando más dinero o exigiendo que los centros utilicen unos determinados textos o paquetes curriculares, ni tampoco puede ser estimulada confeccionando nuevos tests, aunque fueran los mejores. Aunque aspectos como los estándares, la financiación y la gestión son soportes esenciales, el *sine qua non* de la educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes accedan a contenidos relevantes, y consiguen trabajar en cooperación con las familias y otros educadores para favorecer su desarrollo. Ahora bien, si sólo son unos pocos los docentes capacitados, la mayor parte de los centros jamás ofrecerá una educación

de calidad para todo el abanico de estudiantes que acuden a los mismos. El éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos.

A lo largo de la última década se ha ido produciendo una revolución silenciosa en la enseñanza. Está pasando de ser una ocupación que la opinión pública históricamente ha considerado un *trabajo femenino* rutinario que demanda pocas habilidades, a ser una profesión que permite a sus miembros desarrollar las competencias requeridas por las demandas reales del trabajo escolar. La profesión docente ha empezado a participar activamente en la formulación de estándares, realizada con seriedad y desde bases de conocimiento cada vez más amplias, y va generándose un consenso notable respecto a cuáles deberían ser las capacidades docentes adecuadas para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Se están produciendo cambios en los programas de formación del profesorado de todo el país, en los sistemas se selección y acreditación para el ejercicio de la profesión, y el Nuevo Comité para los Estándares de la Profesión Docente ha puesto a punto criterios de valoración para reconocer a los profesores más competentes. Algunos distritos escolares y asociaciones profesionales han emprendido iniciativas cooperativas para renovar las concepciones vigentes sobre los centros educativos. Se trata, no obstante, de movimientos todavía fragmentados, tal como ha sucedido con tantas reformas precedentes: una buena idea por aquí, una brillante innovación por allá. Todavía, por lo tanto, se echa en falta la cohesión que ha de proporcionar un conjunto de políticas dirigidas a garantizar el acceso de todos los alumnos a una educación de calidad, así como el de todos los docentes al saber y las capacidades imprescindibles para ir haciéndola posible. Crear una red de apoyo permanente para el aprendizaje de los alumnos y profesores constituye una tarea difícil e incluso poco atractiva, aunque absolutamente esencial; tal como se acometa será, a la postre, lo que determine el curso de las reformas escolares en la actualidad.

1. Lo que necesitan conocer y saber hacer los profesores

¿Qué han de saber los profesores para enseñar a todos los alumnos con arreglo a las aspiraciones educativas de los nuevos estándares de aprendizaje? Con toda seguridad, tienen que comprender los contenidos de la enseñanza con un nivel suficientemente exhaustivo como para disponerlos de tal modo que los alumnos puedan desarrollar mapas cognitivos poderosos de lo que estudian. Tienen necesidad de mucho más que una comprensión superficial o mecánica de las ideas fundamentales de una disciplina. Han de penetrar, además, en las estructu-

ras profundas del conocimiento, sus relaciones, así como en los métodos para someterlas a prueba, evaluación y ampliación. Precisan habilidades pedagógicas para hacer un uso flexible del conocimiento disciplinar, pues es así como pueden prestar atención a las ideas que van surgiendo en el curso del proceso de aprendizaje. Tienen que saber realizar investigaciones en un determinado ámbito del conocimiento y qué tipo de lógica impera en cada uno de ellos (por ejemplo, qué se considera una comprobación aceptable en matemáticas y qué en el dominio de la historia). Han de saber apreciar el poder de estabecer relaciones entre conceptos pertenecientes a diferentes áreas, así como conectar las ideas y la vida cotidiana, de tal forma que sean capaces de seleccionar y utilizar ejemplos pertinentes, problemas y aplicaciones significativas.

Comprender en esos términos los contenidos escolares es, a fin de cuentas, lo que constituye el *conocimiento del contenido pedagógico* (Shulman, 1987), que puede permitir a los profesores representar las ideas de forma comprensible para otros. El conocimiento del propio ámbito disciplinar resulta decisivo; los profesores han de conocer qué conceptos son llave de otros y cómo establecer conexiones y acomodaciones fructíferas entre ellos. El conocimiento de los alumnos, por supuesto, también es fundamental: sus diferencias en lo que se refiere a la comprensión de ideas está marcada en gran medida por su experiencia previa y contexto. Para crear experiencias fructíferas de aprendizaje, un buen profesor tiene que descubrir qué es lo que ya saben los estudiantes y cuáles son los contenidos y conceptos que permiten conectar con su mundo. También son importantes los conocimientos sobre distintas modalidades de inteligencia, procesamiento de información y comunicación, pues eso contribuye a que los docentes organicen explicaciones, materiales, centros de aprendizaje, proyectos y discusiones de una manera que sean útiles para facilitar el aprendizaje.

Para promover experiencias fructíferas de enseñanza hay que dominar los conocimientos disponibles sobre el *desarrollo* evolutivo de los estudiantes: cómo piensan y se comportan los niños y los adolescentes; qué persiguen; qué encuentran interesante; qué es lo que ya saben y cuáles son los conceptos que les plantean dificultades en determinadas materias y a ciertas edades. Los profesores deberían saber cómo estimular su desarrollo social, físico y emocional, así como el propiamente intelectual.

Una enseñanza que pretenda conectar con los alumnos también exige tomar conciencia de las *diferencias* surgidas de la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa y otros factores que configuran las experiencias de las personas, y percatarse de las diferencias en la inteligencia, en las estrategias de aprendizaje por las que cada uno tiene preferencia o de las dificultades que puedan encontrarse en el curso de los aprendizajes. Es preci-

so que los profesores indaguen sensata y eficazmente sobre las experiencias vividas por los alumnos y sus concepciones sobre la materia, de forma que puedan interpretar el currículum a través de sus ojos y diseñar las lecciones estableciendo puentes de enlace con sus conocimientos y estilos de aprendizaje. Para obtener información no estereotipada, los profesores tienen que saber escuchar atentamente y examinar el trabajo de los alumnos, así como organizar situaciones didácticas que inciten a los alumnos a escribir y hablar de sus experiencias y concepciones. Este tipo de saberes componen lo que suele denominarse el *conocimiento pedagógico del alumno* (Grimmett y MacKinnon, 1992), que puede irse enriqueciendo al observar cuáles son los estilos de pensamiento y razonamiento de cada estudiante, las formas que mejor les ayudan a aprender y los factores que tienen el poder de motivarlos.

Comprender bien el tema de la *motivación* es crucial, pues, ciertamente, adquirir la comprensión es una tarea difícil y costosa. Los profesores deben saber cómo estructurar las tareas y la información a fin de alentar el esfuerzo constante de los alumnos, procurando que persistan en el afán de comprender, sobre todo cuando progresar resulte difícil, y evitando que caigan en el desaliento y acaben por abandonar. Motivar a los alumnos exige, no sólo un conocimiento general sobre cómo implicarles en las tareas y mantener el interés en edades diferentes, sino también captar las imágenes que cada uno tiene de sí mismo y de sus capacidades, qué es lo que más les preocupa y qué tipo de tareas permiten el éxito necesario para sostener los esfuerzos de aprender.

Sobre el *aprendizaje* escolar también necesitan los profesores conocimientos en profundidad. Ya que puede adoptar múltiples formas (por ejemplo, aprender para reconocer la información frente a aprender para resolver un problema o producir), deben advertir qué supone aprender distintos tipos de información con propósitos diferentes, cómo estimular la diversidad de los aprendizajes utilizando determinadas estrategias didácticas y cómo determinar cuáles pueden ser las más oportunas en momentos y circunstancias particulares. No todo puede aprenderse en profundidad, es decir, con un abanico amplio de oportunidades para la aplicación generalizada, pero sí debe hacerse de ese modo al trabajar aquellos contenidos que servirán de base al trabajo posterior y como un medio de desarrollar determinadas habilidades y comportamientos. Hay conceptos que pueden aprenderse de forma menos profunda, por ejemplo, hacerse una idea de conjunto de un determinado ámbito, aunque, en todo caso, deberán ser aprendidos relacionándolos significativamente con los demás.

Es preciso que los profesores comprendan qué es lo que puede ayudar a los estudiantes (en realidad, a cualquier persona) a aprender de todas esas formas diferentes. Para ello es necesario desarrollar la capacidad de *evaluar* sus conocimientos y estilos de aprendizaje, identi-

ficar sus potencialidades y desventajas, percatándose de quiénes tienden a emplear claves visuales u orales, quiénes a razonar partiendo de lo específico para llegar a lo general (o a la inversa), quiénes recurren a organizadores espaciales o gráficos, o están más apegados al texto, quiénes tienen una inteligencia lógico-matemática altamente desarrollada, o quiénes un marcado sentido estético.

Hacer buen uso de toda esta información requiere que los profesores tengan en su repertorio didáctico *estrategias de enseñanza* que permitan responder a diferentes formas de aprender y múltiples metas de aprendizaje deliberadamente seleccionadas. Además de emplear regularmente diferentes representaciones del contenido y caminos hacia el aprendizaje, el profesorado necesita instrumentos para trabajar en el aula con aquellos alumnos que presentan determinadas dificultades o necesidades de aprendizaje: un 15 % de los alumnos presenta dislexia o disgrafia, dificultades visuales o perceptivas, o problemas a la hora de procesar la información. Hay estrategias didácticas que son útiles para estos casos, que son muy comunes, aunque desgraciadamente es raro que los profesores normales y corrientes sean formados al respecto. Más aún, debido a que el lenguaje constituye la principal puerta de acceso al aprendizaje, es preciso que los profesores comprendan cómo se produce su adquisición, ya se trate de una primera o una segunda lengua. Quienes comprendan ese proceso estarán en mejores condiciones de desarrollar habilidades lingüísticas con sus alumnos, así como crear experiencias de aprendizaje suficientemente asequibles, recurriendo a estrategias que van desde la enseñanza explícita de un vocabulario esencial y el uso de claves visuales y orales hasta la creación de escenarios de aprendizaje cooperativo donde los alumnos usen el lenguaje para realizar determinadas tareas.

Son precisos, igualmente, conocimientos sobre *tecnologías y recursos curriculares*. De ese modo los docentes podrán desarrollar capacidades para poner en contacto a los alumnos con fuentes de información y conocimiento diferentes a los libros de texto, formentar la búsqueda de conocimientos, la habilidad de recoger y sintetizar información y el desarrollo de modelos, trabajos escritos, diseños y otros tipos de trabajos escolares. El papel del profesor consistirá en ayudarles a aprender, a localizar y utilizar recursos para plantear y resolver problemas, lo que es mucho más interesante que limitarse a hacerles memorizar contenidos incluidos en una sola fuente.

Los profesores, al mismo tiempo, tienen que saber *colaborar*. Así serán capaces de organizar y promover interacciones entre los alumnos de tal modo que pueda producirse un aprendizaje en común suficientemente potente. Conviene saber de qué forma organizar el aula como un espacio que estimule el discurso fructífero e impulse el razonamiento disciplinado y riguroso de los alumnos. Y, desde luego, también son necesarios los conocimientos y disposiciones favorables hacia la

colaboración con otros colegas, para planificar, evaluar y mejorar el aprendizaje dentro del centro, así como trabajar con las familias, conocer mejor a cada alumno y modelar experiencias de apoyo, tanto en el centro como en el hogar.

Finalmente, los profesores tienen que ser capaces de *analizar* su práctica profesional y *reflexionar* sobre ella, evaluar los efectos de su docencia y, cuando proceda, acometer su reconstrucción y mejora. Cuando la enseñanza se orienta a la comprensión, el pensamiento de los profesores debe discurrir permanentemente por dos vertientes relacionadas entre sí: *a*) ¿qué estoy haciendo para conseguir que los alumnos avancen hacia niveles elevados de comprensión y actuación competente?, y *b*) ¿qué atención estoy prestando a los conocimientos e intereses de los alumnos al hacerles progresar hacia las metas del curriculum y al desarrollo de su talento y competencia social? Los profesores deben de apreciar continuamente lo que piensan y comprenden sus estudiantes, pues ése es un punto de referencia obligado para remodelar sus planes de trabajo aprendiendo de lo que van descubriendo al desarrollar el curriculum para el logro de las metas planteadas.

Para la mayor parte del profesorado son nuevas estas exigencias de conocimiento que surgen, a fin de cuentas, de la necesidad de enseñar a un espectro mucho más amplio de alumnos para alcanzar estándares de rendimiento escolar ahora mucho más altos. Y comoquiera que son pocos los profesores que han vivido en sus propias carnes la experiencia de un aprendizaje para la comprensión, ¿cómo introducir a gran escala una enseñanza diferente? La única respuesta creíble es que debemos imaginar y promover modalidades más potentes de formación del profesorado: tanto en su formación inicial como en el transcurso de sus carreras profesionales. Esta formación debe facilitarles sistemáticamente los conocimientos y experiencias que acabamos de describir y reclamar. Y deben estar al alcance de todos, no sólo de unos cuantos. En pocas palabras, pienso que tenemos que desarrollar una visión de la enseñanza como una verdadera profesión.

2. Los pros y contras de la profesionalización

Atendiendo a las definiciones de los sociólogos, la enseñanza no es una profesión. Una ocupación pasa a constituir una profesión si se asume la responsabilidad de disponer de una base común de conocimientos para *todos* sus miembros, así como la responsabilidad de transmitirlos a través de una formación de carácter profesionalizador, un proceso de acreditación para el ejercicio profesional y la permanente reconstrucción de los mismos por quienes forman parte de ella. Las profesiones tratan de garantizar, en principio, que sus miembros comprendan y hagan uso de unos estándares referidos a la práctica

profesional, que antepongan siempre los intereses de los destinatarios de sus servicios, y fundamenten sus decisiones en los mejores conocimientos disponibles. A cambio de estas garantías, las sociedades les otorgan una importante autonomía respecto a posibles intromisiones administrativas, y se deja en sus manos la adopción de los criterios pertinentes para tomar decisiones técnicas. Los políticos dejan en manos de los ingenieros las decisiones que corresponden a determinar qué especificaciones han de cumplir los puentes, y se apoyan en los arquitectos para establecer los estándares que ha de satisfacer la construcción de edificios seguros. Piden al Consejo de Evaluadores Médicos que establezca los estándares de conocimientos que han de poseer los médicos, y a la Academia de Pediatría que fije los protocolos de vacunación. Sin embargo, no es normal que pidan a los profesores que definan especificaciones similares para sus ámbitos de actuación, pues no consideran que tengan el conocimiento necesario para hacerlo.

Como estrategia política, el control profesional tiene por finalidad garantizar que los profesionales demuestren la competencia y el compromiso suficientes para inspirar en la opinión pública un alto grado de confianza en que actuarán con fundamento y con ética. Una determinada profesión puede contar con la confianza pública si dispone de formas para expandir continuamente sus conocimientos y recurre a mecanismos de garantía para admitir en su seno a quienes posean los conocimiento necesarios y hayan adquirido un determinado compromiso al servicio de la seguridad y el bienestar públicos. Consecuentemente, las profesiones conceden una gran importancia a la preparación, capacitación, selección, introducción en la profesión y evaluación de sus miembros, así como a los aspectos que conciernen a la investigación y construcción del conocimiento. También suelen recurrir a estrategias como la acreditación en colegios profesionales o la revisión entre compañeros, como formas de revisar, someter a crítica y mejorar la práctica profesional. En último término, tienen como finalidad garantizar que las decisiones se tomen en beneficio del público destinatario y estén apoyadas en el conocimiento, en lugar de estarlo tan sólo en meras directrices y procedimientos que, con frecuencia, podrían llevar a cursos erróneos de actuación.

Cada una de las profesiones intenta atenerse a estas metas de maneras diferentes; con frecuencia están lejos de ser perfectas. La profesionalidad no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones; es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio util y responsable de la misma. Hay tensiones entre costes y calidad, entre regulación pública y autogobierno profesional, entre controles que garanticen la competencia profesional y controles que puedan representar monopolios interesados. Las profesiones han tenido un éxito irregular en la socialización de sus miembros en lo que concierne a una ética de atención a sus destinatarios, y ocasionalmen-

te han perdido la confianza pública debido a su carácter de «profesionalidad incompleta» (Brown, 1979), lo que es particularmente cierto cuando se hacen prevalecer los argumentos de autoridad sobre la explosión actual del conocimiento y las habilidades.

Siempre que la autorregulación por parte de los propios profesionales resulta insuficiente para ofrecer garantías en el acceso y calidad de su ejercicio, la regulación gubernamental tiene tendencia a aumentar. Esto ocasiona disputas como las que pueden presenciarse ahora, por ejemplo en la profesión médica, cuando no sólo los gobiernos sino también los contribuyentes intervienen para introducir normas dirigidas a reducir los costes. Ahora bien, conforme la opinión pública ha empezado a percibir que tales restricciones pueden ir en detrimento de la competencia médica en lo que se refiere a la prestación de un mejor servicio a sus pacientes, la tendencia anterior se va contrarrestando con otra favorable a depositar en sus manos más capacidad de decisión, así como a formarles con mayor rigor para que tomen algunas decisiones desafientes como las que, por poner un caso, están planteando las nuevas tecnologías. Resolver estas tensiones (que surgen en diferentes momentos según la profesión de que se trate) constituye un desafío social importante. Con todo, sería difícil mantener que la sociedad obtiene hoy menos beneficios de los avances de la ingeniería o la medicina que cuando estas ocupaciones no estaban organizadas, contaban con escasos conocimientos que permitieran guiar fundadamente sus prácticas y carecían de medios para garantizar que quienes las desempeñaban contaban siquiera con los pocos conocimientos entonces disponibles.

En su prólogo al Informe Flexner, de 1910, que acabó llevando a una revisión drástica de la formación médica, Henry Pritchett, presidente de la Carnegie Foundation para el Avance de la Enseñanza, explicaba que el conocimiento no podría avanzar persistiendo en un enfoque casuístico, que era el que caracterizaba a su formación a principios de siglo. Sin medio de acreditar a los centros de formación o establecer estándares de capacitación, la medicina constituía una actividad carente de regulación, recurría a una reducida cantidad de facultades serias con hospitales anejos y a una gran cantidad de centros con fines comerciales que se limitaban a proporcionar sólo unos pocos meses de formación. En este último caso, se ofrecían únicamente listas de síntomas y remedios que habían de ser memorizadas: «lengua saburral: tratamiento de calomelanos; escalofríos en la espalda, una toma de quinina» (Flexner, 1910, p. 21). Como consecuencia de ello, decía Pritchett, «es muy raro que, en las actuales condiciones, reciba un paciente la mejor ayuda que la medicina pueda ahora ofrecerle, lo cual es debido, principalmente, al hecho de que es admitido a la práctica de la medicina un vasto ejército de hombres que carece de formación en las ciencias que son fundamentales para ello y no ha tratado enfer-

medades en la suficiente medida» (p. x). Aunque la atención médica continúa adoleciendo de defectos, sus conocimientos básicos y el dominio que de ellos tienen los profesionales están mucho más generalizados y son mucho más fiables que nunca. Más aún, disponer de atención suficiente (con arreglo a un nivel de cualificación radicalmente diferente al de hace ochenta años) es algo mucho más asequible. Si en la actualidad se producen fracasos del conocimiento médico que se consideran escandalosos, es sólo porque las expectativas son muy altas, como nunca lo habían sido cuando carecía de iniciativas coherentes para consolidar una profesión que contase con conocimientos básicos y estuviese vinculada a unos determinados estándares profesionales.

La aspiración a que la profesión de la enseñanza disponga de unos conocimientos básicos y comunes presenta similitudes con la medicina de principios de siglo. En gran medida, la profesión docente continúa siendo como hace ochenta años. Aunque ha aumentado el volumen de conocimientos sobre la manera de enseñar con eficacia (especialmente cuando se trata de alumnos que no aprenden con facilidad), muchos profesores no han tenido ni siquiera acceso a los mismos. Y aunque hay profesores que cuentan con una excelente preparación, es preciso tener presente también las siguientes circunstancias: 1) el conjunto del profesorado no comparte conocimientos y compromisos éticos comunes, debido a que la preparación que reciben es desigual y, con frecuencia, prácticamente inexistente; 2) los estándares de formación y capacitación varían ampliamente de un estado a otro, además de que no se hacen cumplir; 3) la socialización es débil, y 4) los distritos escolares, con funcionamiento burocrático, exigen actuaciones que no son defendibles desde una perspectiva profesional. La enseñanza es la única ocupación legalizada (desde la medicina y el derecho a la cosmética y la fontanería) donde es normal prescindir de unos estándares de acceso. A consecuencia de ello, las familias y la opinión pública en general carecen de garantías respecto a los conocimientos y habilidades de los profesores.

Si bien las profesiones asumen la responsabilidad de definir, transmitir y hacer cumplir unos estándares, los profesores tienen escaso control sobre la formulación de los mismos. Excepto en trece estados que recientemente han constituido comités encargados de esta tarea, y otros tres que exigen que las Facultades de Educación sean las que confieran la acreditación profesional, son los estados (a través de sus asambleas legislativas y departamentos de educación) los depositarios de la autoridad para determinar el carácter de la formación del profesorado, el contenido de las pruebas empleadas para autorizar el ejercicio profesional y las normas que rigen dicho ejercicio profesional. Estas estructuras tienden a generar estándares que no son profesionales sino burocráticos, raramente acordes con el conocimiento valioso y actualizado,

y generalmente prestan más atención al cómputo de cursos y trámites que al recurso a mecanismos rigurosos para examinar la competencia profesional. Aunque casi 1.300 centros de formación del profesorado han recibido la aprobación de sus correspondientes estados para formar a los docentes, sólo el 40 % están profesionalmente acreditados.

Entretanto, los concursos más generalizados para acceder al ejercicio de la profesión obtienen muy poca información sobre la posesión de los conocimientos que son básicos para el desempeño de la enseñanza (Darling-Hammond, 1986*b*; Shulman, 1987; MacMillan y Pendlebury, 1985; Haney, Madaus y Kreitzer, 1987). Como Haertel (1991) indicaba: «las pruebas de uso más frecuente merecen ser criticadas, de forma enérgica y justificada, por su contenido, formato e incidencia, así como por la ausencia de evidencias que, con validez referida al criterio, respalden su utilización. Los procedimientos de selección y valoración de los profesores son cuestionables porque comportan una visión de la competencia pedagógica como algo genérico y no específico de la materia; por tener poca validez referida al criterio (qué supone ser un buen profesor) o prácticamente ninguna; porque no prestan atención a muchas de las habilidades docentes que son más decisivas, y por la repercusión negativa que han tenido sobre la representación de las minorías en la profesión docente» (pp. 3-4). En pocas palabras, los educadores aún no han sido capaces de instaurar los mecanismos de control que permitirían garantizar que la admisión y la permanencia en la profesión están basadas en los conocimientos y competencias necesarios para enseñar.

¿Pero es esto, realmente, un problema? Hay quienes sostienen que la enseñanza no debería considerarse como una profesión. A su entender, una verdadera profesión docente representaría una carga demasiado costosa e innecesaria para la sociedad, pues podría socavar la toma de decisiones democráticas sobre la educación y distanciar a los profesores de las familias y comunidades, al atribuir a tales profesionales poderes virtualmente peligrosos. La cuestión, desde luego, plantea diversos interrogantes. ¿Llegaría la profesión docente, bajo ese supuesto, a anteponer el conocimiento técnico a la atención que merecen los alumnos? ¿Los profesores pertrechados de un aura de conocimiento profesional serían menos sensibles a las familias y estarían más alejados que en la actualidad de la comunidad? ¿Si se hicieran cumplir los estándares que determinan el acceso a la docencia, supondría esa medida todavía mayores restricciones a las minorías? ¿Podría derivarse un monopolio de la práctica, basado en estándares que no garantizarían la competencia profesional? ¿Podría la sociedad permitirse los costes que conlleva tener unos profesores mejor retribuidos, considerando que los salarios seguramente crecerían si la formación mejorase y los estándares se cumplieran? ¿Hay realmente conocimientos básicos para la enseñanza que permitan ofrecer garantías en relación con cualquiera de estos interrogantes?

Creo que la situación actual, en la que los profesores disponen de un considerable poder y no hay mecanismos de garantía apoyados en normas y conocimientos profesionales, es mucho más peligrosa que lo que podría serlo una alternativa profesional. Pero es verdad que todas estas cuestiones merecen una atención cuidadosa. Las mismas tensiones que afectan hoy a otras profesiones también lo hacen respecto a la profesión docente. Ahora bien, al operar en el seno de un sistema que obligatoriamente exige la educación de los niños para atender las necesidades políticas, económicas y sociales de la sociedad, esta ocupación recibe, como consecuencia de esas tensiones, golpes más fuertes que otras muchas. La escasez de profesorado entra en conflicto con los estándares, máxime si el control no profesional contrarresta la influencia profesional a la hora de determinar qué deben aprender los profesores y de qué cometidos han de hacerse cargo en su desempeño. Así, en la enseñanza como en otras ocupaciones, es frecuente abordar la profesionalización bajo la óptica de las relaciones de poder, la autonomía, el estatus y la compensación. Sin embargo, los profesores necesitan y merecen, en la opinión de muchos, más respeto, más autoridad y mejores salarios.

Estos planteamientos pueden ser correctos, pero la enseñanza no merecerá los parabienes de la profesionalidad hasta que no construya para sí misma una base sobre la que asentarse firmemente como profesión: en primer lugar, unos conocimientos sólidos y ampliamente compartidos, y claramente relacionados con la mejora del aprendizaje y, en segundo término, un compromiso, también firme y ampliamente compartido, con el bienestar de todos los alumnos, y cuyo cumplimiento habrá de materializarse en la colaboración con las familias y la comunidad. La adquisición de poder por parte de los profesores debe basarse en el *conocimiento*, y no en la existencia de nuevos controles que les concedan derechos a expensas de los de otros agentes que están muy interesados en el aprendizaje y el éxito de los alumnos, concretamente las familias. Atribuir más autoridad a profesores de escasa capacidad o débil compromiso deontológico —tal como ha ocurrido en algunos distritos que han optado por la autonomía institucional de los centros— puede conducir a actuaciones no más eficaces sino más perjudiciales todavía. La dependencia del control burocrático no puede disminuir sin que existan mecanismos que fortalezcan, como alternativa, el del control profesional.

Sobre todo con referencia a los médicos, se escucha a menudo la preocupación de que los profesionales puedan adquirir demasiado control sobre las decisiones que toman y distanciarse, así, de los destinatarios de sus servicios. En relación con la enseñanza, los arquitectos ofrecen quizás una analogía más pertinente: son profesionales que saben construir una estructura segura y eficaz, que tienen intuiciones relativas a aspectos de diseño, buscan la coherencia entre las aporta-

ciones de otros agentes involucrados en el proceso de construcción, y, con un cliente que esté realmente interesado, pueden negociar, tanto las metas como el curso de todo el proceso. Por fortuna, los estándares profesionales emergentes para la enseñanza ya empiezan a subrayar la importancia de atender a los alumnos y trabajar conjuntamente con otros agentes de socialización. Rechazan considerar al profesor como un mero técnico, y reclaman expresamente una formación de los profesores que valore las ideas de las familias y otros colegas, en dinámicas de colaboración que tengan como norte el interés de los alumnos.

2.1. El papel del gobierno

Hay quienes mantienen que la enseñanza difiere de otras profesiones en las que el trabajo se remunera según el servicio prestado, y en las que, además, son los clientes quienes eligen a los profesionales, sobre todo en el sector privado. En el caso de la enseñanza, sin embargo, raramente los destinatarios de este servicio eligen a los profesores. Esto, no obstante, lo que podría suponer que se prestara mayor atención a la competencia y el compromiso profesional, y no menos. Las familias deberían tener derecho a que, ya que es una obligación legal llevar a sus hijos a la escuela, estuvieran bajo la atención de personas competentes y comprometidas en utilizar los conocimientos más adecuados para responder a las necesidades individuales de cada uno de ellos, sin excepciones ni excusas. La alternativa diferente, que es la que corresponde a un sistema burocrático de control, es de sobra ineficaz, tal como hemos podido comprobar repetidamente. No hay razón alguna para suponer que las familias crean que sus hijos se verán bien atendidos simplemente porque se han establecido procedimientos estandarizados a ser ejecutados por los profesionales, den o no buen resultado. Hablando con rigor, las familias no deberían albergar dudas sobre la competencia profesional de los profesores asignados a sus hijos.

Hay muchos otros profesionales que desempeñan su labor en el sector público (por ejemplo, los médicos de hospitales públicos, los ingenieros del ejército, los economistas y abogados de la Administración). Para ellos, unas sólidas normas profesionales proporcionan precisamente el contrapeso a otras fuerzas que residen en las burocracias públicas, incluidos los incentivos para ocultar problemas y los recortes de gastos realizados con imprudencia. En estos casos, el control público ocurre por medio de comités de profesionales que tienen la obligación, en cualquier caso, de respetar unos estándares profesionales en las decisiones que toman. Las profesiones que son más débiles, es decir, las que carecen de conocimientos y normas colectivas bien establecidas, no cuentan con una función de contrapeso como la referida. Así, por ejemplo, muchos casos de abuso infantil mal resueltos no ha-

cen otra cosa que seguir la aplicación de reglamentaciones establecidas por agencias de bienestar social, más interesadas con frecuencia en reducir costes que en otra cosa. Y aunque tales normas son injustificables desde una perspectiva profesional, no son suficientemente contestadas por parte de los trabajadores sociales, al menos hasta que determinados casos adquieren notoriedad y generan indignación pública e incluso escándalos que atraen el interés de la prensa.

Aunque las profesiones más reconocidas prestan servicios quizás más satisfactorios que otras, hay una serie de razones por las que el modelo de profesionalización de ocupaciones como la medicina, el derecho, la economía y la arquitectura no resulta adaptable a la enseñanza pública. En primer lugar, la educación es tanto un derecho como una obligación. Por constituir un derecho, debe estar a disposición de todos en condiciones de igualdad. Así pues, en la enseñanza, serían inaceptables aquellos enfoques de profesionalización que negaran servicios profesionales a determinadas personas. La educación adquiere carácter obligatorio porque, entre otras cosas, el Estado necesita una ciudadanía bien formada, esto es, socializada en una cultura común, ilustrada como fundamento de la participación democrática y suficientemente equipada como para satisfacer necesidades económicas. Por lo tanto, ha de haber ciertos límites a los controles que puedan residir en instancias de poder situadas más alla de las fuentes gubernamentales de autoridad, sean profesionales o de otra naturaleza.

Por lo tanto, las aspiraciones legítimas de los poderes públicos, de la comunidad, las familias y los profesores a determinar las opciones educativas que consideren más adecuadas, justas y eficaces de acuerdo con un amplio conjunto de metas, no pueden ser soslayadas. El papel a desempeñar cada una de estas instancias ha de ser contemplado en cualquier respuesta global a la reforma de la educación. Los nuevos enfoques de gestión y rendición de cuentas han de permitir a los profesores que atiendan a las necesidades de sus alumnos desde una perspectiva profesional, aunque siempre han de quedar a salvo los principios y tradiciones democráticos. Ambos objetivos pueden compatibilizarse mediante el apoyo público a la educación y a sus profesionales, el control de la práctica mediante estándares profesionales rigurosos y la participación de las familias en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento sobre sus hijos.

2.2. Los costes

Hay quienes opinan que, desde una perspectiva de educación universal, no podemos permitirnos la exigencia de que todo el profesorado satisfaga unos estándares profesionales rigurosos, porque no podríamos hacer frente a los costes que acarrearía elevar e igualar sus salarios. Sin

embargo, estados como Connecticut, Minnesota y Iowa han puesto en práctica altos estándares profesionales que se han definido como inexcusables, al tiempo que han financiado salarios razonables y preparado una cantidad más que suficiente de profesores. Con todo, sus gastos globales son inferiores a los de otros estados que no se han propuesto dichas metas. La experiencia de otros países también demuestra que cabe contar con profesores bien formados, siempre que la mayor parte de los fondos destinados a educación sean aplicados a la enseñanza, y no en una panoplia de programas especiales y puestos periféricos que no contribuyen directamente a la mejora educativa (y que a menudo son creados para compensar déficit palpables en la formación del profesorado). Así pues, podríamos permitirnos preparar y contratar a profesores bien cualificados, si dirigiéramos nuestras inversiones a la mejora de la enseñanza en lugar de al mantenimiento de las actuales burocracias.

2.3. La capacidad de respuesta responsable

Las imágenes asociadas a un elevado grado de profesionalidad provocan a veces el temor de que el culto al profesionalismo termine por menoscabar las perspectivas de las familias y la comunidad. No obstante, la realidad es que, a lo largo las últimas décadas, el poder relativo de esas dos instancias sobre la educación ha disminuido, así como también el de los profesores, al mismo tiempo que las administraciones y asambleas legislativas de los estados han ido ejerciendo cada vez mayor control. Ciertamente, los organismos gubernamentales han adquirido un poder creciente sobre las decisiones que afectan a alumnos y centros escolares, aun cuando no suelen estar basadas en el conocimiento profesional. Al tiempo, suele ser habitual que los profesores influyan en escasa medida sobre las decisiones que se toman desde arriba, de modo que las burocracias administrativas se apropian de decisiones que adoptan en nombre del profesionalismo, aunque prescindan al tiempo de los conocimientos que tendrían que acompañarlas. Esta situación confusa comenzó a gestarse cuando los *gestores científicos* reclamaron para sí la competencia de determinar qué es lo que debía ser una burocracia profesional, aunque sin dotar a las organizaciones escolares, en ninguno de sus niveles, de las dosis necesarias de conocimiento. De este modo, la resistencia burocrática a la participación de los profesores y las familias ha mermado seriamente la capacidad de respuesta a los problemas del sistema en su conjunto.

Una de las salidas a esa situación han sido las derivas, cada vez más frecuentes, hacia la descentralización y libre elección de la educación, especialmente en las grandes ciudades donde la burocracia ha sustituido la participación y la competencia por la coerción. Ambas propuestas —descentralización y libertad de elección— se presentan como

acicates para estimular que los centros atiendan mejor las necesidades individuales de los alumnos; se presume que el éxito de ambas dependerá del incremento de la profesionalidad de los profesores. La posibilidad de garantizar una enseñanza de calidad, reduciendo al mismo tiempo la regulación externa depende, en gran medida, de garantizar efectivamente una mayor cualificación y compromiso por parte de educadores debidamente profesionalizados.

En último término, la cuestión central es cómo conseguir que se rinda cuentas respecto al aprendizaje de los alumnos, lo que desde mi punto de vista significa tomar decisiones responsables basadas en los conocimientos disponibles y en beneficio de los intereses de los estudiantes. Si los profesores adquieren mayor conocimiento sobre los alumnos, el aprendizaje y sus materias de enseñanza, será mayor su autoridad legítima, así como también la obligación de responder de forma adecuada a las necesidades de sus estudiantes. En lugar de reducir la rendición de cuentas y la responsabilidad de los profesores, un foco claro en estándares profesionales de una buena práctica podría poner a punto una buena base de criterios para afrontar el desempeño profesional inadecuado. Esta perspectiva está completamente ausente en un sistema burocrático, que no demanda otra cosa que el mero seguimiento de los procedimientos establecidos. Una profesionalización pertinente de la educación obligaría a la administración a tomar decisiones más responsables, y podría fomentar la implicación de las familias y los docentes, en lugar de basarse tan sólo en procedimientos estandarizados.

Hace poco tuve la oportunidad de ver otro ejemplo de las limitaciones que aquejan a los enfoques prescriptivos, cuando dos madres acudieron al director de una escuela primaria para tratar la forma en que estaban siendo atendidas las necesidades diferentes de sus hijos. Una de ellas preguntó cómo podía colaborar con la profesora para contribuir al progreso de su hijo en matemáticas, materia en la que el niño iba por delante de lo que se trabajaba en la clase. El director le respondió que la profesora tenía que limitarse a seguir el curriculum establecido para el cuarto curso, puesto que, de no ser así, los alumnos no estarían preparados para seguir el programa previsto para el quinto curso, el año siguiente (luego le dijo la profesora a esta madre que, en cualquier caso, procuraría ofrecerle una atención suplementaria, aunque habría de hacerlo a escondidas).

La otra madre planteó cómo podía conseguir ayuda adicional para su hija, que presentaba un determinado trastorno de aprendizaje perceptivo-visual. El director la remitió a la profesora de apoyo, quien le explicó que lo único que podía hacer era utilizar el enfoque específico adoptado por el distrito para los alumnos que leían más lentamente. Con ese método, la profesora de apoyo trabajaba problemas de lectura con grupos de alumnos que aprendían el vocabulario mediante una serie de fichas. Si las necesidades de su hijo no quedaban plenamente

satisfechas de este modo, la verdad era que no se le ocurría ninguna otra opción alternativa.

En un centro burocrático, los profesores tienden a reducirse a un único texto de matemáticas o un único programa de lectura que hay que ir aplicando con una secuencia rígida. Aunque Johny o Suzi no tengan éxito con lo que hay, no existen otras alternativas. En un centro profesionalmente organizado, cabría esperar que los profesores trabajaran con las familias y otros colegas para estudiar qué otras posibles alternativas podrían ser más idóneas para atender las necesidades de esos alumnos y apoyar sus aprendizajes. Y todavía cabe decir algo más: si los centros no sólo asumen un carácter profesional sino al tiempo democrático, es de esperar que haya seminarios y talleres para los profesores y también para las familias, donde se compartan conocimientos sobre el desarrollo del alumno y las estrategias de enseñanza, y se emprendan iniciativas compatibles para apoyar el aprendizaje, así en el centro como en el hogar. El conocimiento, entonces, puede utilizarse, no sólo para que los profesores desarrollen su capacidad, sino también para que lo hagan la familia y los alumnos, en lugar de que los primeros dejen atónitos a los segundos transmitiéndoles una imagen distante de profesionales inteligentes.

Lo que pretendo sugerir, en suma, es que la enseñanza tiene que crear su propio modelo de profesionalidad; en él han de encontrarse los beneficios de una actuación fundamentada y ética, y las ventajas de una colaboración estrecha con las familias y la comunidad. Si algunas profesiones han alcanzado el conocimiento especializado y el control de su actividad a través del distanciamiento con respecto a sus clientes, la enseñanza eficaz, más bien, debe insertarse en la comunidad y conectar con las vidas de los alumnos. La profesionalidad docente ha de estar vinculada a una mayor democratización de la educación escolar, transfiriendo poder tanto a las familias y alumnos como a los profesores, pues de ese modo pueden constituir *comunidades de aprendizaje* relevantes y adecuadas para responder a sus necesidades e intereses. La meta ha de ser la creación de escuelas que centren su mirada en los alumnos y no en la burocracia que está por encima.

Para crear esta capacidad de respuesta es preciso reestructurar la formación del profesorado y la práctica docente. Hay que preparar y seleccionar al profesorado atendiendo tanto a sus conocimientos técnicos como a su disposición para aprender y colaborar. A aquellos que inician su andadura profesional ha de ofrecérseles un aprendizaje práctico, con seriedad y continuidad. Es preciso instaurar mecanismos significativos de evaluación docente, así como oportunidades y condiciones para el desarrollo permanente que sean de mayor utilidad. Asimismo, hay que fomentar la revisión recíproca de la práctica profesional en el contexto de iniciativas de asesoramiento profesional que ayuden a los profesores a aprender entre sí, plantear y resolver problemas, re-

conocer las preocupaciones de las familias y atender las necesidades de los alumnos. Tan importantes como la base técnica de la actividad profesional serán las normas que guíen estos procesos. Particularmente decisivas son las que se refieren al compromiso con el aprendizaje del alumno y la disposición a perseverar en la búsqueda de aquellos conocimientos y competencias que sean necesarios para facilitar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

2.4. El acceso a la profesión y el conocimiento

Dos de las cuestiones perennes son si hay un conjunto de conocimientos y habilidades docentes en las que haya que insistir y reclamar, y si existen razones que justifiquen el control del acceso a la profesión. Cuántas veces hemos oído quejas como: «tengo un título en física, pero no puedo entrar en la enseñanza por las normas de acreditación» o «los requisitos que exigen para poder ejercer la docencia impedirían que Einstein enseñara en un centro escolar público». Que algunos de estos requisitos son actualmente triviales y engorrosos es un argumento fácil de aceptar, sobre el que me extenderé más abajo. Sin embargo, muchas quejas de este tipo ponen de manifiesto la creencia en que el acceso a la enseñanza no debería estar sujeto a restricciones, salvo la comprobación de que se domina la materia. Ésta es una idea generalizada, pese al hecho de que la mayoría puede recordar a profesores brillantes que, sabiendo mucho de su campo, no sabían enseñarlo a sus alumnos, e incluso otros que actuaban erróneamente o eran incapaces de organizar experiencias de aprendizaje provechosas.

Como madre y profesora con larga experiencia, suelo recordarles a quienes propugnan ese punto de vista que deberíamos estar agradecidos a que el terrorista Unabomber no llegará a ser habilitado para la enseñanza a pesar de que tenía un título de físico. También me parece justo advertir que no hay razón alguna para creer que Einstein habría sido un buen profesor de escuela primaria o secundaria. A juzgar por su biografía, sospecho que podía haber tenido dificultades para organizarse el trabajo con alumnos de tercer curso o incluso de un instituto. E incluso me parece que él mismo habría estado de acuerdo en que no se le pidiera desempeñar un trabajo tan complejo sin tener una preparación mucho más idónea para el mismo que la que él poseía.

Por lo demás, procede indicar que, en contra de lo que suele pensarse, la mayoría de los que acceden a la enseñanza sin formación específica no son como Einstein. Datos nacionales muestran que, en 1991, aunque los alumnos que se formaban para ser profesores en los centros de formación tenían una capacidad académica superior a la del alumno universitario promedio de las carreras de ciclo corto, los que accedían a la enseñanza sin capacitación presentaban niveles de rendi-

miento académico inferiores a los de la mayoría de los alumnos universitarios e incluso a los de aquellos que estaban preparándose para enseñar (Gray *et. al.*, 1993). Algunos estudios han puesto de manifiesto que quienes acceden a la enseñanza provenientes del campo de las matemáticas y las ciencias con escasa o nula preparación docente obtienen calificaciones más bajas que los que acceden a ella procedentes de facultades de educación. Además, suelen confesar que su opción por la enseñanza responde principalmente a la disponibilidad de puestos de trabajo, y no tanto a aspiraciones relacionadas con la docencia.

Muchos piensan, pese a todo, que cualquiera puede enseñar o, al menos, que el conocimiento de una materia es condición suficiente para una buena enseñanza. Otros, a su vez, opinan que la mejor manera de aprender a enseñar es por ensayo y error. Sin embargo, los datos más serios van por otro lado. Revisiones de cientos de investigaciones realizadas en los últimos treinta años permiten concluir que, a pesar de las deficiencias del actual sistema de formación y capacitación profesional, los profesores que han tenido una preparación como tal para la enseñanza son mejor valorados por los alumnos y tienen más éxito con ellos que quienes no la han tenido. (Evertson, Hawley y Zlotnik, 1985; Ashton y Crocker, 1986, 1987; Greenberg, 1983; Haberman, 1984; Olsen, 1985). Insisten, asimismo, en que si es bien cierto que alcanzar un determinado nivel en el conocimiento de las materias es importante, lo es tanto o más disponer de los conocimientos necesarios para que los alumnos alcancen éxitos escolares (para una revisión, véase Darling-Hammond, 1992). Lo que estoy comentando se refiere a ámbitos expresamente contemplados en esas investigaciones como la enseñanza de las matemáticas y las ciencias (Begle, 1979; Duva y Anderson, 1983; Davis, 1964; Taylor, 1957) a la lectura (Hice, 1970; LuPone, 1961; McNeil, 1974) y la atención educativa a la primera infancia (Roupp, Travers, Glantz y Coelen, 1979).

Los profesores mejor preparados reúnen más condiciones para emplear estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos y fomenten un aprendizaje de alto nivel (Perkes, 1967-1968; Hansen, 1988; Skipper y Quantz, 1987). Debido a que las tareas novedosas ligadas a la resolución de problemas son más difíciles de organizar que las tareas rutinarias ligadas al aprendizaje memorístico, la falta de conocimientos sobre la organización de un aula orientada a la indagación puede llevar a que los profesores utilicen métodos pasivos que trivializan el curriculum (Carter y Doyle, 1987; Doyle, 1986), como, por ejemplo, hacer que los alumnos se dediquen a rellenar sus cuadernos en lugar de asignarles tareas más complejas que exijan una mayor capacidad para relacionar conceptos y operar con la información (Cooper y Sherk, 1989).

Algunos de los estudios realizados sobre profesores que fueron admitidos a la profesión sin haber tenido una formación pedagógica adecuada (desde quienes carecen de preparación hasta los que la adqui-

rieron mediante cursos acelerados de acreditación alternativa de una duración no superior a unas cuantas semanas) revelan serias deficiencias en los mismos. Suelen lamentar su falta de formación, muestran mayores dificultades a la hora de planificar la enseñanza, trabajar en el aula y organizarla, así como en diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; también tienen dificultades en favorecer el aprendizaje adaptando la enseñanza, algo que, por lo demás, no asumen como parte de su trabajo. Esto explica, tal vez, su tendencia a culpar a los propios alumnos de la ineficacia con la que ellos los enseñan. La valoración que otros colegas y directores escolares hacen de sus habilidades docentes suele ser más bien pobre. A su vez, es más frecuente que abandonen la profesión docente. Pero lo más grave es que sus alumnos aprenden menos, particularmente en áreas como lectura, escritura y matemáticas, que son precisamente las más decisivas para su futuro éxito escolar (Bents y Bents, 1990; Hawk, Coble y Swanson, 1985; Darling-Hammond, Hudson y Kirby, 1989; Jelmberg, 1996; Darling-Hammond, 1992; Lenk, 1989; Feiman-Nemser y Parker, 1990; Gomez y Grobe, 1990; Grady, Collins y Grady, 1991; Grossman, 1989; National Center for Research on Teacher Learning, 1992; Rottenberg y Berliner, 1990; Smith, 1991).

Incluso personas muy brillantes y entusiasmadas con la enseñanza advierten la imposibilidad de conseguir lo que se proponen si carecen de formación, particularmente cuando han de trabajar con alumnos cuyo aprendizaje exige un conocimiento profundo y capacidades profesionales. Muchos estudios sobre itinerarios alternativos a la docencia han puesto de manifiesto que los programas que generan profesionales más satisfechos, seguros, capaces y comprometidos con el trabajo en el aula han de ser más largos y deben ofrecer una perspectiva completa de la formación, que incluya no sólo asignaturas fundamentantes sino también una preparación práctica bajo la estrecha supervisión de formadores competentes. Ocurre todo lo contrario en planes de formación intensivos y cortos y en los que se pase por alto la preparación en contenidos como el desarrollo evolutivo de los estudiantes, la teoría del aprendizaje o los métodos didácticos (Darling-Hammond, 1992; Darling-Hammond, Hudson y Kirby, 1989; Lutz y Hutton, 1989; Wright, McKibbon y Walton, 1987). Existe un mito, «el de la persona brillante» (Holmes Group, 1986), según el que se presume que la gente inteligente puede convertirse automáticamente en profesores idóneos; y no digamos cuando ni siquera sea inteligente.

El mejor ejemplo reciente de ese mito ha sido el programa «Enseñar por América» (EPA), que ha contado, por lo demás, con una amplia publicidad. Se trató de una iniciativa dirigida a incorporar a titulados universitarios brillantes durante dos años a aulas de centros urbanos y rurales en su camino hacia el ejercicio de profesiones como el derecho, la medicina u otras. Dió por supuesto que una fase de formación in-

tensiva, desarrollada durante el verano en períodos comprendidos entre tres y ocho semanas (dependiendo de los fondos disponibles cada año), sería suficiente para la capacitación de sus miembros, sin necesidad de tener que cubrir los tradicionales estándares estatales. De hecho, su fundador propuso la conveniencia de que los poderes públicos se desentendieran completamente de la formación del profesorado (Kopp, 1992, 1993), lo que equivaldría a situarse en las antípodas de la idea de una profesión docente capaz de velar por el cumplimiento de unos estándares comunes para cualquiera que aspire a formar parte de ella.

Si alguien pretendiera probar que los profesores nacen y no se hacen, estos estudiantes brillantes, muchos de ellos provenientes de destacadas instituciones superiores, serían un buen campo de estudio. Bromas aparte, algunas de las evaluaciones realizadas sobre dicho programa dejaron al descubierto, como cabía esperar, que no proporcionaba a los candidatos la preparación necesaria para lograr el aprendizaje de sus alumnos (Grady, Collins y Grady, 1991; Popkewitz, 1994, 1995; Roth, 1993; Texas Education Agency, 1993), incluso a pesar de la evidente inteligencia y entusiasmo de muchos de ellos. Uno de esos estudios, por ejemplo, hacía notar que, «en general, se encontró que los candidatos eran jóvenes brillantes, con entusiasmo y mucha entrega. [...] [Sin embargo], al considerar la formación que recibían, los sujetos encontraron una falta evidente de técnicas y estrategias didácticas que fuesen adecuadas desde un punto de vista evolutivo» (Texas Education Agency, 1993, pp. 17-18). Otro estudio declaraba que, «aun habiendo unanimidad respecto al entusiasmo e inteligencia de los candidatos, los profesores colaboradores no se referían a sus capacidades docentes en términos tan favorables. Había una fuerte sensación de desfase entre su potencial intelectual y sus carencias evidentes para el trabajo en el aula [...] La mayoría de las críticas planteadas con respecto a la actuación profesional de uno de los candidatos (la organización del aula era lo que suscitaba más preocupación, así como los conocimientos insuficientes sobre los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje) coincidían con las limitaciones que los profesores colaboradores percibían en el programa respecto su incapacidad de proporcionar una teoría y práctica suficientes y relevantes para el logro de los objetivos perseguidos» (Grady, Collins y Grady, 1991, p. 20).

Muchos de los profesores formados en el marco de esta iniciativa acabaron considerando que su éxito, y el de sus alumnos, se había puesto en peligro por la falta de formación en los conocimientos imprescindibles para poder enseñar como es debido. Jonathan Schorr (1993), un graduado de la Universidad de Yale, fue el primero en plantear este asunto: «Yo (quizás como la mayoría de mis compañeros) abrigué sueños de liberar a mis alumnos de la mediocridad de los centros públicos y proporcionarles una educación tan magnífica como la que yo había recibido. [...] Si la experiencia fue mala para mí, resultó

todavía peor para mis alumnos. Muchos de ellos. [...] terminaron abandonando antes de finalizar sus estudios. No tuve éxito como profesor, y las pérdidas ocasionadas a los alumnos fueron reales e importantes» (pp. 317-318). Schorr sostuvo que «sólo ocho semanas de entrenamiento. [...] pueden resultar suficientes para trabajadores del servicio de limpieza o incluso para ayudantes de policía, pero no lo son en absoluto para formar a profesores» (p. 316).

Otros muchos corroboraron estas mismas apreciaciones:

> Tener que ir a un aula habiendo recibido seis semanas [de entrenamiento] hizo que me sintiera mal. Ni siquiera sabía por dónde empezar. Me faltaba preparación para abordar cualquier aspecto [...] Me encontré con muchos alumnos frustrados; y yo mismo lo estaba porque quería ayudarles y no sabía cómo hacerlo (*uno de los participantes que abandonó el primer año y luego ingresó en un programa de formación de profesores*).

> Puede que haya hecho un mal trabajo en ese instituto. Tengo la impresión de que fue horrible; para hacerlo mejor hay que tener una cualificación adecuada. No sólo es que no tuviera las herramientas, sino que, antes de entrar, ni siquiera sabía que eran necesarias. Aparentemente me sentía bien, y participé en los talleres; estoy preparado en ciencias y me preocupan esos chicos [...] Quería ayudar, pero no tenía la capacidad necesaria para hacerlo. Es como querer arreglar el coche de alguien y no tener ni idea de ello. No tenía recursos y no tenía ni idea (*un participante que abandonó el primer año y más tarde ingresó en una facultad de Medicina*).

> Me quedé un año. Creía que era importante para mí que transcurriera, pero no me pareció que fuera una buena idea volver a enseñar faltándome algo. Sabía que, si quería continuar enseñando, no había manera de hacerlo sin recibir formación (*un participante que posteriormente ingresaría en un programa de formación del profesorado*).

Sentimientos como estos contribuyeron indudablemente a la alta tasa de abandonos de los profesores provenientes de este programa. Los datos muestran que, entre los que comenzaron en 1990, el 58 % había abandonado al tercer año: un número de años que representa el doble de la media nacional considerando a todos los profesores noveles, incluidos los pertenecientes a centros urbanos. En el estado de Maryland, el Departamento de Educación hizo público que el 62 % de los que empezaron a ejercer en Baltimore abandonaron la enseñanza en los dos primeros años. En Carolina del Norte (donde la evaluación de los candidatos correspondió a la Universidad de Carolina Este), sólo uno de los candidatos fue propuesto para su acreditación, a otro se le alejó de la enseñanza y los restantes tuvieron que recibir una formación adicional para cubrir los vacíos que había dejado su entrenamiento, todo esto en los primeros años de aplicación del programa.

Por lo demás, la universidad rehusó proporcionarles acreditación en educación especial (a la que muchos distritos los habían asignado), pues entendió que permitir el trabajo en aulas especiales a sujetos que no poseen la suficiente formación específica es algo que contribuye a la explotación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En fin, aunque una minoría de los candidatos del programa permaneció, y algunos de ellos encontraron caminos formales o informales para aprender a enseñar, fueron muy pocos los que sostuvieron que se les había ofrecido la formación precisa o que su manera de trabajar con los estudiantes había sido la adecuada.

Algunos piensan que este tipo de arreglos son ineludibles para dotar de profesores a aulas que, de otro modo, se encontrarían vacantes. Sin embargo, muchos de los candidatos descubrieron algo diferente:

> Al llegar allí por primera vez, ninguno de nosotros tenía trabajo. Alguien del programa iría a las oficinas del consejo escolar e intentaría averiguar si iban a salir plazas, con idea de poder meter a alguien antes de que se enteraran los que estaban acreditados. Entonces nos dimos cuenta de que había profesores acreditados sin trabajo.
>
> Supongo que fui un estúpido. Tenía la impresión de que esa clase no iba a tener profesor y de que, si no iba yo, sólo tendría a interinos de paso. Como pensaba así, me decidí a participar. Y fue una imagen falsa, porque, al menos en Luisiana, hay muchos otros que podían haber sido contratados con la titulación adecuada.
>
> La mayoría de nosotros llegó con bastante ceguera, sin tener idea de lo que se exigía de nosotros. Nos parecía que había ámbitos en los que escaseaba el profesorado y que no íbamos a competir con nadie. Pero resultó que tuvimos que competir con gente que tenía acreditación para ocupar esas plazas. Cuando me marché, no tuvieron absolutamente ningún problema para encontrar a un sustituto ese mismo día. Fue un profesor con acreditación, y en caso de habérselo propuesto durante todo el verano, habrían encontrado a un sustituto con acreditación que habría permanecido todo el año y habría sido mucho mejor que yo.
>
> Se suponía que seríamos profesores en áreas donde había escasez. Me encontré con una mujer que tenía diez o doce años de experiencia docente en educación primaria. Ella también había solicitado mi plaza. Puesto que iba a costar varios miles de dólares más al año, no la contrataron... pero los chicos necesitaban la formación y experiencia que ella tenía. Acabó trabajando en un centro privado [para blancos]. Otra mujer con acreditación consiguió la plaza que yo dejé en la tarde del mismo día en que renuncié por la mañana. Eso también fue inquietante para mí, porque pensé: «¿Qué estoy haciendo?» Me enfadé al pensar que esa escasez de profesorado no viniera determinada por la falta de personas, sino por la falta de dinero.

Las preocupaciones de quienes hacen estas afirmaciones reflejan qué es lo mejor del programa Enseñar por América: la honestidad, sinceridad y actitud de compromiso con que muchos de aquellos jóvenes se acercaron a la enseñanza, y que sinceramente querían aportar algunos cambios; pero, en realidad, no recibieron los conocimientos ni las habilidades necesarios para poderlos llevar a cabo. Estas preocupaciones también constituyen un reflejo de los dilemas fundamentales de la enseñanza en Estados Unidos, que proviene de un viejo desdén hacia el conocimiento del profesor, un descuidado sistema de acceso y la falta de inversión en la selección y formación del profesorado. ¿Cómo equipar con los conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes a quienes vayan a dedicarse a la enseñanza? ¿Cómo organizar los recursos disponibles para financiar en todas las comunidades la formación y la contratación de profesores suficientemente preparados? En pocas palabras, ¿cómo garantizar el acceso de todos los alumnos a profesores con suficiente competencia y dedicación, y cómo asegurar a cualquier profesor el acceso a una formación y desarrollo profesional de alta calidad?

Creo que la respuesta a estas cuestiones reside en la creación de estándares profesionales para la enseñanza, el desarrollo de estrategias más efectivas para promover el aprendizaje de la profesión por parte de los docentes, y una remodelación de la carrera docente en consonancia, a su vez, con una drástica transformación de nuestros centros.

3. La calidad de la enseñanza

La palanca política más importante de que se dispone para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es, probablemente, el desarrollo de unos estándares profesionales que contemplen los aspectos más importantes de la profesión docente. Al respecto se están acometiendo diversas iniciativas por parte del nuevo Comité Nacional para los Estándares de la Profesión Docente, que se fundó en 1987, el primer órgano profesional (la mayoría de sus miembros son profesores) en establecer estándares para la enseñanza, el Nuevo Consorcio Interestatal de Evaluación y Formación del Profesorado (INTASC, 1991), otro similar que incluye a treinta y dos estados que trabajan con profesores y responsables de formación del profesorado para elaborar estándares de capacitación que sean «compatibles con los del Consejo Nacional», y el Consejo Nacional para la Acreditación y Formación del Profesorado (NCATE), que ha definido estándares para los programas de formación del profesorado e incorporado recientemente los indicadores de estándares elaborados por el INTASC. Estas iniciativas constituyen el punto de partida para desarrollar un conjunto de conocimientos básicos comunes, que pue-

den ser convertidos en sistemas idóneos de evaluación a través de los cuales el profesorado pueda demostrar sus conocimientos y habilidades en contextos reales.

Estos sistemas de estándares comparten la idea de que la enseñanza es compleja, contingente y recíproca; o sea, una actividad en continuo proceso de ajuste y remodelación en razón de las respuestas de los alumnos a las experiencias de aprendizaje. Al contemplar la enseñanza desde su orientación al aprendizaje, todo lo que atañe a la idea de un buen aprendizaje se convierte en decisivo en la actividad profesional y, por lo tanto, en la preparación para ella. Esta perspectiva contrasta con la que caracteriza a la etapa *tecnicista* de la formación y evaluación del profesorado, en la que la enseñanza era considerada como la aplicación de técnicas rutinarias y recetas desconectadas de las necesidades y respuestas de los alumnos. Los nuevos estándares y sistemas de evaluación contemplan expresamente aspectos como la formulación de unos estándares de contenido para los alumnos, las exigencias que comporta la diversidad de los estudiantes, o incluso las expectativas actuales respecto a los profesores como sujetos que han de colaborar entre sí y también con las familias.

De modo análogo a las prácticas de acreditación propias de la medicina o la economía, las pruebas que el Comité Nacional para los Estándares de la Profesión Docente recurren a profesores veteranos y expertos para decidir sobre la acreditación de los nuevos, y emplean un sistema de evaluación basado en «carpetas de aprendizaje profesional» que se van cumplimentando a lo largo de varios meses de trabajo en las aulas e incluyen, además, los resultados de otras pruebas de evaluación. Los profesores presentan sus actividades a través de grabaciones en video y otro tipo de evidencias de su práctica docente, acompañando comentarios sobre sus metas e intenciones, así como muestras documentales del trabajo realizado por los alumnos. Evalúan libros de texto y materiales didácticos, analizan situaciones didácticas, valoran el aprendizaje y las necesidades de los alumnos, y hacen una defensa oral de sus decisiones didácticas recurriendo al conocimiento que poseen sobre el curriculum, los alumnos y la metodología. Los quinientos profesores acreditados hasta ahora por este organismo, no sólo cuentan con el reconocimiento que reciben por sus capacidades (a veces en forma de una compensación económica por parte de sus estados o distritos escolares), sino que también se benefician de todo lo que logran aprender a lo largo del proceso de evaluación en el que han participado.

Una muestra de ello, por ejemplo, son los cambios que en su práctica docente introdujo Rick Wormeli, un profesor de inglés en el Centro de Secundaria de Herndon, en Virginia. En el transcurso de la evaluación, el análisis detallado y basado en los estándares a que fue sometido su trabajo le motivó a integrar otros contenidos en el desarrollo

de su materia, a reflexionar sobre la organización de los grupos constituidos para la discusión sobre lecturas, y desechar un libro de vocabulario que empleaba para enseñar palabras aisladas, adoptando en su lugar actividades sobre las palabras usadas por los alumnos. Incluso, una vez concluida la evaluación, continuó experimentando las innovaciones que habían surgido de ella. «No puedo desconectar», decía (Bradley, 1994, p. 25). Con ello está de acuerdo Shirley Bzdewka, una profesora de Dayton, en New Jersey. Además de formar un grupo de compañeros con los que continúa compartiendo ideas y resolviendo problemas, el proceso de evaluación hizo que su enfoque didáctico adquiriese mayor profundidad: «Sé que era una buena profesora. Pero... ahora soy una profesora que trabaja de forma mucho más meditada. Nunca puedo repetir nada con mis chicos sin preguntarme a mí misma: "¿Por qué? ¿Por qué estoy haciendo esto? ¿Qué efectos tiene sobre ellos? ¿Qué beneficios puede aportarles?" No es que antes no me preocupara de estos asuntos, pero ahora lo hago de una forma mucho más consciente» (Bradley, 1995, p. 1).

Efectos similares se han producido en la actividad profesional de los profesores noveles que han tomado parte en el sistema de evaluación desarrollado por el INTASC. Sus estándares prevén la realización de un conjunto sucesivo de pruebas que, al término del período de formación inicial, proporcionan información sobre conocimientos relativos a la materia o al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como valoración de las destrezas prácticas del candidato durante su año de formación práctica o iniciación, realizado bajo la supervisión de un profesor tutor. En este caso, se someten a evaluación aspectos como los siguientes: cómo planifican y enfocan la enseñanza los docentes tomando como referencia los nuevos estándares de aprendizaje, cómo evalúan el aprendizaje de los alumnos y adaptan la enseñanza en consecuencia, cómo utilizan diversos materiales curriculares y cómo afrontan los problemas cotidianos. Estrechamente referida a estándares de contenido, la evaluación, que también incorpora «carpetas de aprendizaje profesional», presta una atención particular a la forma en que son enseñados los contenidos, así como a la capacidad de atender las necesidades del alumno. Así, por ejemplo, una prueba llevada a cabo en el área de matemáticas exige a los profesores: 1) que planifiquen una unidad didáctica, de acuerdo con los estándares diseñados por el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, sobre resolución de problemas, razonamiento, comunicación y correspondencias; 2) que pongan de manifiesto la utilización que hacen de medios tales como material manipulativo y medios tecnológicos, y 3) que reflexionen sobre la enseñanza y realicen una autoevaluación de la misma. Otras pruebas les exigen analizar el trabajo del alumno y evaluar el aprendizaje a efectos de planificación, diagnóstico, retroalimentación y calificación.

En Stamford, de Connecticut, un profesor que daba clases de matemáticas en séptimo curso hacía referencia a la utilidad que tenía para él este proceso de evaluación apoyado en observaciones del aula. Después de grabar cada clase todos los días durante seis semanas, explicaba lo siguiente: «Tenía que pensar en ello: lo que había hecho y los cambios que haría en mis clases para mejorarlas. Y también, responder a cuestiones tan importantes como éstas: ¿cómo atendí las necesidades de cada alumno?» Asimismo, recordaba: «Aunque ya soy bastante reflexivo, me hizo dar un paso adelante. Yo tenía que decir: "De acuerdo. Así es como voy a hacerlo ahora, de manera distinta." Creo que esto tuvo más incidencia en mi enseñanza y fue más beneficioso para mí que cualquier conferencia que se me hubiera dado diciéndome lo que había de hacer. [...] El proceso te hace pensar en tu actividad docente y reflexionar sobre ella. Y creo que eso es necesario para ser un buen profesor.»

Los nuevos estándares del NCATE incorporan estas ideas a las previsiones que hacen sobre la preparación que las facultades de educación tienen que proporcionar a los futuros profesores. Conjuntamente, los estándares de los organismos antes mencionados perfilan un conjunto de facetas que definen qué es lo que los profesores tienen que saber y hacer, desde la fase inicial de entrada a la enseñanza hasta otra en la que se haya alcanzado un perfil docente de alta competencia. Hacen hincapié tanto en el aprendizaje de contenidos disciplinares rigurosos, como en la capacidad de establecer relaciones satisfactorias con los alumnos, tomando en cuenta el conocimiento profundo de su aprendizaje y desarrollo. En los últimos años, más de cuarenta estados han creado iniciativas coordinadas con la del NCATE, y a raíz de ello también se han aplicado los estándares para llevar a cabo una evaluación de los centros o facultades de educación que forman a profesores. Más de veinte estados han utilizado, con ciertos márgenes de adaptación propia, los estándares de capacitación diseñados por el INTASC, y más de quince han tomado la decisión de reconocer de forma especial a quienes hayan sido acreditados por el NCATE, ya sea en los momentos de entrada a la profesión o en fases más avanzadas de la carrera profesional. Este conjunto de iniciativas, pues, representa un punto de partida que es probable que llegue a tener muchas repercusiones prácticas. Es cierto, no obstante, que su impacto real está por producirse de forma generalizada en lo que se refiere a las decisiones que se toman sobre cómo preparar al profesorado, cómo decidir sobre la admisión o no a la profesión y cómo reconocer e incentivar los progresos realizados en la carrera docente.

Cabe plantear algunos interrogantes pertinentes como: ¿mejorar los estándares profesionales provocará el surgimiento o la agudización de situaciones de escasez de profesorado? ¿Limitarán los estándares el acceso a grupos que históricamente han tenido escasa re-

presentación en la profesión, como ocurrió con la profesionalización de la medicina hace muchos años? Es interesante tener presente que, históricamente, la tendencia ha sido la inversa en la enseñanza. Tal como Sedlak y Schlossman (1986) observaron en su estudio histórico: «Repetidamente ha sido posible elevar los estándares en períodos de escasez prolongada de profesorado. No sólo no ha producido esta elevación una agudización de las situaciones de escasez, sino que incluso puede haber contribuido a mitigarlas (al menos cuando estaban acompañadas por aumentos significativos de los salarios) y, al mismo tiempo, haber infundido respeto por la enseñanza considerada como profesión» (p. 39).

Durante estos períodos de elevación de estándares y salarios, la representación de mujeres y minorías se mantuvo estable o incluso llegó a aumentar. Sin embargo, en los setenta y los ochenta descendió la cantidad de candidatos pertenecientes a minorías que accedían a la enseñanza, principalmente porque muchos de los mejor cualificados renunciaron a esta ocupación, cuando se abrieron para ellos otras profesiones cerradas hasta entonces y bajaron los salarios de la enseñanza (Darling-Hammond, Pittman y Ottinger, 1988). Cuando a finales de los ochenta y principios de los noventa volvieron a elevarse los salarios, y también los criterios requeridos para el acceso, el número de candidatos procedentes de minorías volvió a crecer, aunque todavía sin llegar a alcanzar los niveles correspondientes a la amplia proporción de alumnos de color que hay en los centros de nuestra nación (Darling-Hammond, Dilworth y Bullmaster, 1996).

En la actualidad, no puede hablarse de escasez de profesores en términos absolutos, sino de escasez en determinados ámbitos y contextos. De hecho, cada año hay casi dos veces más profesores preparados para acceder a la enseñanza. Las situaciones puntuales de escasez se producen por falta de atención a la planificación y el reclutamiento, falta de información nacional y regional sobre vacantes, falta de reciprocidad entre los estados en lo concerniente a capacitación para el ejercicio profesional, y a la penuria de incentivos capaces de atraer a buenos profesores a aquellos ámbitos y lugares donde más se les necesita. Además, casi un 30 % de los profesores noveles dejan la enseñanza a los pocos años, especialmente en aquellos distritos que sufren mayores desventajas y hay menos recursos, situación que lleva a incrementar la modalidad de contratación interina. La necesidad más acuciante es una política de equidad en materia de recursos escolares, y crear un sistema de reclutamiento y entrada a la profesión que sea operativo, con incentivos y recursos específicos para la enseñanza en áreas y contextos donde haya más necesidades (Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, 1996).

Lo crucial en la determinación de los estándares, por fin, es que sean representativos de metas significativas para los candidatos y las instituciones universitarias. Su objeto no es elevar la tasa de fracaso

de los candidatos, sino mejorar su preparación efectiva en las tareas esenciales de la enseñanza. Uno de los aspectos más importantes de los nuevos estándares profesionales es que, al igual que ocurre con los de otras profesiones, contribuyan a clarificar el desarrollo de habilidades docentes concentrando la atención en la realización de tareas consideradas esenciales, y no en listados de asignaturas o tests de conocimientos que son demasiado anticuados e irrelevantes respecto al modo en que el conocimiento se emplea en la realidad. Los candidatos sistemáticamente dejan constancia de que aprenden gracias al nuevo sistema de evaluación: les ayuda realmente a desarrollar y perfeccionar sus habilidades. Ello significa que dicho sistema mejorará las capacidades de los profesores, así como la capacidad general de la profesión para desempeñar la labor que le caracteriza, en lugar de limitarse a racionar los huecos disponibles en un reducido mercado laboral.

Implícita en cualquier sistema de capacitación y acreditación basado en la actuación está la expectativa de que a *todos* los candidatos se les aplicará una evaluación significativa y rigurosa, y que los planes de formación se vean impelidos a demostrar su capacidad de preparar con éxito a sus alumnos para satisfacer las exigencias de los estándares. Una forma de incrementar las probabilidades de que los estados creen estos sistemas de capacitación y acreditación sería crear consejos estatales que se ocupen de estándares profesionales, como los que rigen a las demás profesiones. Integrados por profesores expertos (en definitiva, aquellos que obtengan la correspondiente acreditación por parte de este tipo de organismos), otros educadores y representantes de la opinión pública, tales consejos pueden dedicarse a la formulación de estándares profesionales sin desviar la atención hacia intereses políticos. Como John Goodlad ha hecho notar: «Los estados se han encontrado ante una serie de demandas contradictorias entre sí: mejorar la calidad, y garantizar al tiempo que en las aulas públicas haya un buen profesor. [...] En épocas en que la oferta es insuficiente, las acreditaciones temporales o de emergencia moderan la escasez, mientras que, en épocas en que la oferta es excesiva, la abundancia de profesores elimina la necesidad de incrementar los incentivos necesarios para la mejora de la calidad. La demanda de salarios más altos disminuye cuando muchos de los que ya están trabajando no han tenido que esforzarse demasido para obtener una acreditación temporal, al igual que cuando hay docenas de candidatos para cada vacante» (1990, pp. 94-95).

Las presiones por mantener bajos los salarios, permitir la contratación basada en el clientelismo y conservar las facultades de educación como «vacas lecheras» para sus universidades, tienden a politizar la formulación de estándares y generar incentivos tendentes a mantener la situación vigente. Y, una vez más, la falta de conocimiento de que adolecen los políticos con relación a los factores que influyen en los

cambios reales en la enseñanza ha permitido la continuidad de sistemas de capacitación, contratación y selección que con frecuencia olvidan lo esencial. Por todas estas razones, los estados que confían en organismos estatales dirigidos por los aparatos de la administración y encargados de determinar sus propios estándares han dejado en evidencia su incapacidad de clausurar centros de formación con escasísima calidad, hacer cumplir unos estándares significativos de acceso a la enseñanza, o motivar cambios fundamentales en la práctica cotidiana. Crear y mantener un impulso decidido en favor de una enseñanza y aprendizaje de calidad, teniendo muy claros sus parámetros, dependerá, en último término, de la creación de estructuras de gobierno que sean sensibles a los conocimientos y actitudes profesionales, y que también tomen en cuenta las aportaciones sensatas de la comunidad y opinión pública. Los consejos o comités que se ocupan de los estándares profesionales no constituyen más que un vehículo para proponer una agenda coherente y meditada para el cambio, basada en lo que los alumnos necesitan de sus profesores y no en medidas descarriadas que sólo obedecen a los intereses políticos del momento.

Desarrollar y sostener un colectivo de profesores bien preparados exigirá también iniciativas locales, estatales y federales que consoliden y dignifiquen la profesión docente. Son necesarias para seleccionar y formar a profesores noveles, consolidar y mejorar la formación inicial a través de la reforma de los sistemas de titulación y acreditación, así como para prestar apoyo al desarrollo profesional del profesorado en sus centros a lo largo y ancho de su trayectoria docente.

El gobierno federal ha de asumir un papel de liderazgo, pues es imprescindible para garantizar una oferta suficiente de profesores bien cualificados, tal como ha sucedido en el ámbito de la cualificación de médicos bien preparados a escala nacional. Cuando, en los sesenta, la escasez de médicos constituyó un problema importante, el Congreso aprobó el Acta para la Formación de Profesionales de la Salud 1963, a fin de mejorar la amplitud de la formación médica, crear y consolidar hospitales, proporcionar becas y préstamos a los estudiantes y disponer sistemas de incentivos para que los médicos se formasen en las especialidades con problemas de escasez, y que acudieran a las zonas más desatendidas. Ese esfuerzo sostenido, que ya dura más de tres décadas, ha tenido una repercusión muy notable en la calidad de la formación y atención médica, así como en la disponibilidad de profesionales.

De modo similar, las iniciativas federales en materia de educación deberían procurar *seleccionar nuevos profesores*, especialmente en aquellos ámbitos y lugares donde haya problemas de escasez, y principalmente a través de becas y préstamos para obtener una formación de alta calidad; *reforzar la preparación del profesorado* a través de subvenciones destinadas a las facultades de educación que les permitan remodelar sus programas atendiendo a estándares más elevados; y *fo-*

mentar la estabilidad y la eficacia del profesorado financiando programas de formación práctica para los profesores noveles que podrían desarrollarse en escuelas de desarrollo profesional. Crear oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la carrera profesional de cada profesor exigirá la implicación del sistema en su conjunto, y también, como apuntaré en el apartado siguiente, la remodelación de sus principales dimensiones.

4. Nuevas estrategias para el aprendizaje de la profesión

Desarrollar los tipos de conocimiento esbozados al comienzo de este capítulo exige que la mayoría de los profesores vayan más allá de sus propias experiencias como alumnos y accedan a aprendizajes más potentes que las meras lecturas o comentarios sobre nuevas ideas pedagógicas (Ball y Cohen, en prensa). Aprender a desempeñar la profesión de un modo sustancialmente diferente no es algo que pueda resolverse mediante elucubraciones teóricas, ni tampoco a través de la experiencia por sí sola. Es preciso, más bien, lograr una articulación estrecha entre teoría y práctica.

Los profesores aprenden, a fin de cuentas, de un modo similar a como lo hacen sus alumnos: estudiando, haciendo y reflexionando; colaborando con otros profesores; observando atentamente a los alumnos y su trabajo, y compartiendo lo que ven. Este tipo de aprendizaje no puede producirse únicamente en aulas universitarias separadas de la práctica, ni tampoco en aulas escolares separadas del conocimiento que permite interpretar lo que ocurre en ellas. Para que sean de calidad, los escenarios en que se desarrolle el aprendizaje del profesor, ya sea en instituciones universitarias o en centros escolares, han de ofrecer múltiples oportunidades para la investigación y la indagación, para poner a prueba ideas e innovaciones, comentar y evaluar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. El «roce entre teoría y práctica» (Miller y Silvernail, 1994, p. 44) es más fructífero cuando los interrogantes surgen al realizar tareas reales con alumnos reales, al tiempo que la investigación y el estudio sistemático se dan la mano.

Hasta no hace mucho, multitud de planes de formación del profesorado y desarrollo profesional separaban la teoría y su aplicación casi por completo. Se enseñaba para enseñar en aulas multitudinarias, recurriendo a manuales y a profesores que jamás habían puesto en práctica lo que enseñaban. Las asignaturas sobre didácticas especiales estaban desconectadas de las asignaturas sobre métodos de enseñanza, que a su vez lo estaban de la teoría de la educación y psicología. Completaban el plan académico con un estudio sobre la enseñanza en los centros, colocado al final de la carrera, y que consistía en un breve período de práctica escasamente conectado, a su vez, con lo previa-

mente aprendido. En las aulas donde transcurrían estas prácticas de enseñanza, los estudiantes encontraban ideas completamente diferentes a las que habían estudiado con antelación, debido a que el profesorado de la universidad y el de los centros escolares no planificaban ni enseñaban conjuntamente. En ocasiones, los tutores de los centros eran seleccionados sin reparar en el tipo de docencia que estaban realizando o la calidad de la misma. Cuando por fin llegaba el momento de que los futuros profesores se hicieran cargo de sus propias aulas como docentes, era poco lo que podían recordar o aplicar de lo que habían aprendido leyendo y aislados de la práctica cotidiana. De este modo, imitaban lo que mejor conocían: la manera en que habían sido enseñados como alumnos.

Los programas de formación continuada comportaban todavía menos innovaciones. Grupos numerosos de profesores amontonados en auditorios tras la jornada escolar tenían breves encuentros con paquetes de prescripciones presentados por asesores externos. Separados de las preocupaciones y actividades cotidianas, estos actos relámpago solían quedar olvidados al reanudarse al día siguiente la presión de la realidad de los hechos. Los intrincados problemas característicos del proceso de enseñanza y aprendizaje (¿cómo explicar las ecuaciones de segundo grado? ¿Qué impide a esta niña explicar lo que está leyendo?) nunca llegaban a plantearse en tales sesiones de formación, y menos aún, ser explorados y discutidos.

En la última década, muchas facultades de educación y distritos escolares han empezado a cambiar estos hábitos. Estimulados por las iniciativas del Holmes Group y la Red Nacional para la Renovación de la Educación, más de trescientos centros de formación han diseñado programas que van más alla de las tradicionales carreras universitarias de cuatro cursos, haciendo posible un estudio más amplio de las disciplinas que luego serán objeto de enseñanza, así como la incorporación de una serie de asignaturas relacionadas más directamente con la educación, e integradas en una formación práctica, que también es más amplia, en los centros escolares. Algunos de estos planes, que constan de uno o dos cursos, están dirigidos a alumnos recientemente titulados o a profesores en ejercicio. Otros preparan a quienes desde el inicio de sus estudios universitarios han optado por una formación como tal para futuros profesores, en cuyo caso constan de cinco años, el quinto de los cuales permite a los alumnos dedicar sus energías exclusivamente a la tarea de prepararse para enseñar, reciben para ello una formación práctica en los centros, que suele estar muy relacionada con el estudio de asignaturas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Con relación a los titulados en estos programas ampliados (en particular, los que constan de cinco años de duración), una serie de estudios recientes han puesto de manifiesto lo siguiente: 1) están más satisfechos con su preparación, al tiempo que sus colegas, directores y tutores, les consideran mejor preparados; 2) su eficacia con los alum-

nos es equiparable a la de otros profesores con más experiencia, y 3) las probabilidades de acceder a la profesión docente y permanecer en ella son mayores que las de sus compañeros formados en los planes tradicionales de cuatro años (Andrew, 1990; Andrew y Schwab, 1995; Denton y Peters, 1988; Dyal, 1993; Long y Morrow, 1995; Shin, 1994).

Muchos de estos programas de formación han supuesto la creación de «escuelas de desarrollo profesional» en algunos distritos escolares; en ellas, la preparación de los futuros profesores se organiza de una forma más integrada. Como los hospitales universitarios que hay en el campus de medicina, estos centros son lugares donde la mejora de la actividad profesional constituye el centro de atención preferente. Están organizados para contribuir a la formación de profesores noveles, mejorar el desarrollo profesional de los profesores veteranos y promover investigaciones y trabajos conjuntos. Sus planes de formación son planificados y desarrollados conjuntamente por profesores de la universidad y profesores de los centros escolares. Para estos últimos, tal como suelen declarar, la experiencia representa una buena ocasión de profundizar en sus propios conocimientos, y dentro del programa actúan como mentores, profesores adjuntos, co-investigadores y profesores orientadores. Por su parte, los profesores noveles viven una experiencia de aprendizaje más rica y coherente cuando, organizados en equipos, estudian y experimentan en colaboración con quienes los forman, o colaboran entre ellos mismos. De este modo, estas escuelas de desarrollo profesional contribuyen a fomentar relaciones más estrechas entre la teoría y la práctica, que son necesarias para estimular el aprendizaje de los profesores, al tiempo que generan nuevos roles profesionales para ellos y les sirven para mejorar sus prácticas pedagógicas, así como también sus mismas elaboraciones teóricas sobre la enseñanza (Darling-Hammond, 1994).

Estos programas, además, involucran a los futuros profesores en la revisión de investigaciones e incluso en la realización de su formación a través de proyectos de investigación-acción, estudios de caso y el desarrollo de carpetas de desarrollo profesoral debidamente estructuradas. Cultivan una imagen del profesor como un sujeto que ha de seguir aprendiendo siempre a partir de su propia práctica, y no como alguien que, finalizada la carrera, ya ha terminado de aprender. Representan, igualmente, una concepción de la formación del profesorado como desarrollo de la capacidad de indagar cuidadosa y sistemáticamente sobre el aprendizaje y las contribuciones al mismo de la enseñanza. Éste es un enfoque que comporta una manera de encarar la construcción del conocimiento como la reclamada en su tiempo por John Dewey (1929), quien sostenía que debía dotarse a los profesores de capacidad para comprender situaciones complejas, en lugar de controlarlos con recetas simplistas y rutinas escasamente originales: «El dominio de los métodos científicos y las disciplinas libera a los indivi-

duos. Les permite captar nuevos problemas e idear nuevos procedimientos. Y, en general, favorece la diversidad en lugar de la uniformidad. [...] Su conocimiento y comprensión hace que las actividades [del profesor] sean más inteligentes, más flexibles y mejor adaptadas para abordar eficazmente fenómenos concretos de la práctica. [...] Al tener en cuenta más relaciones, también se les abren más posibilidades, más oportunidades. Al enriquecerse su capacidad de hacer juicios, disponen de más alternativas entre las que elegir para hacer frente a situaciones particulares» (pp. 12, 20-21).

Cuando los profesores analizan los efectos de su enseñanza sobre el aprendizaje de sus alumnos, y cuando leen sobre lo que han aprendido otros, acaban entendiendo que la enseñanza «constituye un empeño intrínsecamente problemático, en lugar de una actividad altamente rutinaria» (Houston, 1992, p. 120). Se hacen sensibles a la variabilidad, así como a lo que funciona en determinadas situaciones con determinados propósitos. El acceso al conocimiento entendido como algo provisional y contingente les permite, precisamente, tomar decisiones de manera más reflexiva.

Aprender a investigar les sirve también a los profesores como una ocasión para mirar el mundo desde perspectivas diferentes, incluidas las de los alumnos (que suelen ser bastante diferentes a las de los profesores), y hacer uso de este conocimiento en el desarrollo de metodologías asequibles a alumnos muy heterogéneos. Aprender a conectar y acceder a los alumnos (tanto a los que son difíciles de conocer como a los que resultan más asequibles) exige traspasar fronteras, es decir, la capacidad de estimular el conocimiento de los otros y comprenderlo cuando es expresado. Como Lisa Delpit (1995) apunta, «todos interpretamos conductas, informaciones y situaciones con arreglo a nuestras lentes culturales, que operan de modo involuntario, por debajo del nivel de la conciencia, haciendo parecer que nuestra perspectiva presenta "las cosas como son"» (p. 151). Los profesores preocupados por una educación democrática deben aprender a tomar conciencia de sus propias perspectivas y, al mismo tiempo, ensancharlas, para evitar el «sesgo comunicéntrico» (Gordon, Miller y Rollock, 1990), que limita la comprensión de los ámbitos del saber y quizás también el mundo de los alumnos.

Estos propósitos apuntan hacia un nuevo tipo de relación entre la investigación y la práctica. Durante la mayor parte del siglo XX, los políticos han estado persiguiendo un conocimiento que les permitiera ejercer un control remoto sobre la enseñanza: directrices generalizables que habrían de regular la enseñanza a través de libros de texto, paquetes curriculares y técnicas didácticas. Esta teoría del *goteo* presumía que el profesorado podría obtener todo lo que necesitara de estos recursos administrativos y de los libros de consulta destinados a los docentes: cinco reglas para aplicar un sistema infalible de organiza-

ción del aula o siete pasos a seguir para impartir la clase perfecta. Cuando estos materiales y directrices resultaban insuficientes para abordar la complejidad de la enseñanza, no les quedaba a los profesores otro apoyo que apelar al conocimiento conseguido por sí mismos, sobre todo en su experiencia personal.

Son bastante diferentes los rasgos que definen el tipo de aprendizaje que tiene lugar en los centros de desarrollo profesional, que se caracterizan porque: 1) giran sobre *actividades fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (planificar clases, evaluar el trabajo del alumno, desarrollar el curriculum), y no sobre abstracciones y generalidades; 2) se estudia *sistemáticamente la práctica*, a través de casos, cuestiones y críticas, y 3) se cultiva un *discurso profesional sólido*, pues se activa el análisis y la comunicación de experiencias y valores, contribuyendo, así, al desarrollo de la colaboración y prestar atención a estándares profesionales (Ball y Cohen, en prensa). Estos elementos constituyen los componentes básicos de un proceso ininterrumpido de aprendizaje profesional que empieza con la formación inicial, continúa con un período de iniciación a la enseñanza y tiene su prolongación en el desarrollo de la actividad profesional propia del profesor competente. Son los rasgos comunes que el desarrollo profesional presenta en centros de todo el mundo y, dentro de los Estados Unidos, en una cantidad cada vez mayor de ellos, donde se están acometiendo dinámicas valiosas de reestructuración.

Hace tiempo que otros países como Alemania, Bélgica y Luxemburgo exigen dos o tres años de especialización en educación a los futuros profesores, una vez obtenida alguna titulación universitaria de rango inferior en la materia (o materias) que luego enseñarán, llegando a veces a formarse en más de una especialidad. Sus planes de formación, no sólo contemplan contenidos específicos sobre la educación (desarrollo evolutivo, aprendizaje, métodos didácticos...), sino también un período de formación práctica, estrechamente supervisado, que tiene lugar en un centro escolar vinculado a la universidad. Recientemente, muchas otras naciones han emprendido reformas similares. En 1989, Francia y Japón plantearon reformas importantes en la formación del profesorado para mejorar su preparación universitaria y al mismo tiempo la recibida en los centros escolares. En el primero de estos países, todos los candidatos han de completar en la actualidad un programa de especialización en los recientemente creados «institutos universitarios para la preparación del profesorado», que mantienen estrechos vínculos con los centros escolares de la región.

En Japón se está intentando fomentar una formación de ese mismo tipo, aunque todavía no se requiere con carácter obligatorio. No obstante, aquí, como en Taiwan, todos los candidatos están obligados a recibir formación práctica en los centros durante un año, con una carga horaria de docencia reducida, para que dispongan así de más tiempo

en el que reciban asesoramiento y profundicen en el estudio de la educación. La legislación japonesa establece que los profesores noveles empleen durante su primer año al menos veinte días en actividades de perfeccionamiento y sesenta días en desarrollo profesional. Algunos de los profesores con experiencia son liberados parcialmente de docencia para asesorarlos y orientarlos. En ambos países, las primeras experiencias de los profesores consisten en observar detenidamente a otros compañeros, discutir problemas de la práctica con ellos, impartir algunas clases de prueba y someterlas a crítica, e imaginar y representar ante otros compañeros las posibles respuestas de los alumnos al trabajar con ellos ciertos contenidos. En su estudio sobre la enseñanza de las matemáticas en Japón, Taiwan y Estados Unidos, Stigler y Stevenson (1991) manifiestan que «una de las razones por las que las clases impartidas en los países asiáticos están tan bien elaboradas reside en que se hace un esfuerzo muy sistemático por transmitir a cada nueva generación de profesores los conocimientos acumulados sobre la práctica docente, así como en dar continuidad al perfeccionamiento docente proporcionando a los profesores oportunidades de que aprendan continuamente unos de otros» (p. 46). Debido a que los centros de otros países están organizados para que se produzcan estos intercambios entre colegas de forma regular, los profesores comparten sus conocimientos y mejoran sus prácticas pedagógicas a lo largo de toda su carrera profesional.

Sin estas ayudas, aprender a enseñar resulta extremadamente difícil. La mayoría de los profesores de nuestro país inician su trayectoria profesional en centros desfavorecidos que presentan un alto grado de movilidad; son asignados a los alumnos con más necesidades educativas y a los que nadie quiere enseñar; tienen las cargas docentes más exigentes y con mayor cantidad de cometidos adicionales, disponen de materiales curriculares escasos y carecen de alguna forma de asesoramiento. Tras esta novatada, muchos abandonan. Otros aprenden simplemente a sobrevivir, no a enseñar bien. Transcurrido algún tiempo, se supone que habrán aprendido todo lo necesario para el resto de su carrera, o tendrán que aprenderlo por sí solos en cursillos, disponiendo de pocas oportunidades organizadas para hacer observaciones y análisis de la actividad que realizan colaborando con sus compañeros. Como me dijo un profesor de instituto que había pasado veinticinco años dando clases: «He impartido veinte mil clases y he sido "evaluado" treinta veces, pero nunca he visto a otro profesor enseñar.» ¿Siendo tan generalizado el aislamiento de los profesores, es extraño que comporte tantas dificultades el construir conocimientos y estándares compartidos?

Algunos distritos escolares ya han empezado a diseñar nuevos modelos de iniciación y desarrollo profesional para profesores y directores. Constan de asesoramiento dirigido a profesores, tanto noveles

como veteranos, observación mutua, grupos de trabajo y redes para desarrollar la enseñanza en áreas disciplinares específicas (como el Proyecto Nacional de Escritura o las Matemáticas Cooperativas en las Ciudades), centros que ofrecen seminarios y cursos muy relacionados con la práctica, e iniciativas de colaboración entre centros y universidades que favorecen el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, visitas entre centros y diversas oportunidades de aprendizaje, formales e informales, llevadas a cabo para dar respuesta a las necesidades que experimentan los profesores y directores escolares.

Por ejemplo, en el Instituto Wells Junior, un centro de desarrollo profesional con el que colabora la Universidad del Sur de Maine:

> La idea global del desarrollo profesional cambió radicalmente. Los asesores externos perdieron relevancia ante el papel de profesores competentes que trabajaban en los propios centros. Los grupos de aprendizaje cooperativo reemplazaron a la lección magistral. El proceso de identificación y resolución de problemas sustituyó las recetas y prescripciones derivadas de las escuelas eficaces, de las que los profesores habían estado oyendo durante años y nunca habían conseguido poner en práctica. [...]
>
> La «utilización del conocimiento» se convirtió en el punto de partida para promover un nuevo enfoque desde el que reconsiderar el desarrollo profesional. Los profesionales del centro revisaron la utilización que hacían de los días asignados por el distrito a la formación. En lugar de dedicarlos a conferencias a cargo de asesores externos, ese tiempo fue utilizado por los profesores para la revisión de investigaciones, la discusión y la reflexión. Un día pasaron dos horas leyendo investigaciones sobre agrupamientos de alumnos. Otro trabajaron en grupos cooperativos para poner en común sus ideas sobre lo que habían leído. Y un último día se reunieron para consensuar una decisión sobre los agrupamientos del centro (pp. 30, 31).

En el Instituto de Fairdale, de Louisville, Kentucky, ocurrió algo similar cuando se produjeron cambios importantes al combinar la realización de investigaciones por parte de los profesores y su participación en la toma de decisiones:

> Como parte de una autoevaluación, diez profesores siguieron a diez alumnos a lo largo de toda una jornada escolar. Al acabar, los profesores dijeron cosas como éstas: «Fue aburrido», «Ya sabes, no es éste un sitio muy humanizado». Una profesora señaló que ningún adulto llegó a dirigirse al niño que estuvo siguiendo durante todo el día. [...] Otra actividad realizada por el profesorado fue la lectura de cuestiones educativas y didácticas. Leyeron revistas como *Phi Delta Kappan*, *Educational Leadership* y *Education Week*, y empezaron a intercambiar artículos. [...] Ya antes de introducir una gestión participativa en el centro, los profesores habían empezado a realizar algunos cambios. En 1987, una comisión, compues-

ta por profesores, alumnos, directivos, personal auxiliar y familias, todos ellos elegidos al efecto, adoptaron pautas concretas y constituyeron equipos para estudiar, diseñar y poner en práctica cambios en los programas. [...] «No cometan errores —decía el director—. Estamos construyendo aquí una cultura. Estamos construyendo una cultura comunitaria fuera y una cultura profesional dentro» (Kerchner, 1993, p. 39).

En otros centros, los profesores han organizado su formación en torno al desarrollo de estándares y la evaluación del trabajo de los alumnos, ocupándose no sólo del aprendizaje de éstos, sino también de la eficacia del proceso de enseñanza. El resultado ha sido que han aprendido a prestar mayor atención a lo que realmente importa y funciona, así como a todo aquello que es preciso cambiar para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias de desarrollo y formación del profesorado que han contribuido a la mejora de la enseñanza nos ofrecen una serie de rasgos comunes (Darling-Hammond, 1995). Suelen ser los siguientes:

— Están basadas en la experiencia: implican a los profesores en tareas concretas de enseñanza, evaluación y observación que iluminen los procesos de aprendizaje y desarrollo.
— Surgen de los interrogantes de los participantes, y se apoyan en la indagación y experimentación práctica, así como en la investigación educativa disponible.
— Se realizan en colaboración, es decir, propician que los profesores compartan sus conocimientos.
— Están directamente relacionadas con el trabajo que realizan los profesores con sus alumnos y surgen del mismo; suponen, igualmente, actividades de revisión de los contenidos que se enseñan y de los métodos didácticos que se utilizan.
— Tienen continuidad y son intensas, pues están apoyadas en actividades de observación de prácticas pedagógicas, observación recíproca entre profesores en sus aulas y resolución de problemas concretos de la práctica.
— Están relacionadas con otros aspectos más amplios del cambio educativo.

Esta nueva perspectiva representa un desmarque de otros modelos de formación del profesorado en los que un experto transmite técnicas en un cursillo acelerado. Aquí se apuesta por un enfoque en el que los profesores: 1) directamente ponen en relación la investigación y la teoría con su experiencia; 2) habitualmente participan en la evaluación de su propia actividad profesional, y 3) recurren con naturalidad a los colegas como un recurso de ayuda mutua. Cada vez hay más datos que indican que la realización de este tipo de actividades, no sólo hace

que los profesores se sientan mejor cuando desempeñan su trabajo, sino que también obtienen ventajas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando toman como referencia las exigencias de los nuevos estándares de aprendizaje (Cohen, en prensa; Fundación Nacional para la Mejora de la Educación, 1995, 1996; Lampert y Eshelman, 1995; Little, 1993; LeMahieu y Sterling, 1991).

5. **Rediseñar la carrera docente**

Los profesores y gestores llegarán a desarrollar mejor su inteligencia educativa cuando unos y otros se impliquen tanto en la planificación como en la ejecución, en lugar de en roles diferenciados y mutuamente excluyentes concebidos así por la burocracia al estilo Frederick Taylor. En los centros con dinámicas de reestructuración, prácticamente todos los profesionales, incluidos los directivos, dedican una parte de su tiempo a la enseñanza, y también asumen otras funciones en los tiempos que el centro les facilita una vez que la mayoría de sus recursos se destinan al trabajo docente. Los centros y los alumnos se benefician de que los profesores puedan desarrollar y mejorar su cualificación de múltiples maneras, sin tener que abandonar las aulas para hacerlo. Se necesita una visión nueva de la enseñanza, que reconozca e incentive el conocimiento y la competencia de quienes trabajan directamente con los alumnos al mismo nivel que lo hace con las habilidades de quienes, desde la distancia, se ocupan precisamente de descubrir competencias docentes y difundirlas. Esto significa habilitar a los profesores para que asuman cometidos diversos y complementarios como la coordinación escolar, el desarrollo del curriculum, la formación de otros profesores y la investigación, permaneciendo al mismo tiempo como docentes.

Por contraste con los modelos burocráticos, que sólo *promueven* a unos pocos profesores a roles administrativos desde los que se espera que dirijan y guíen el trabajo de los demás, los nuevos enfoques rediseñan el trabajo y las responsabilidades de todos, disponiendo oportunidades para que participen en la toma de decisiones, la construcción del conocimiento, la formación mutua y la reconstrucción permanente de los centros y la enseñanza. En centros como el Instituto Internaciones, el Central Park East, la Escuela Primaria de Wheeler y otros muchos, los profesores asumen funciones tradicionalmente reservadas a otros profesionales. Es así cuando participan en el diseño de proyectos destinados a sus alumnos, o de experiencias de desarrollo profesional destinadas a ellos mismos, analizan los efectos de sus actividades docentes, se prestan asesoramiento mutuo e intervienen en la organización de los cambios del curriculum. Integradas en el trabajo cotidiano de la profesión, estas activi-

dades expanden los conocimientos y habilidades docentes de una manera mucho más efectiva que la que jamás consiguieron, o podrían hacerlo, los cursillos tradicionales (Smylie, 1994; Darling-Hammond, Bullmaster y Cobb, 1995).

En diferentes momentos, cada profesor, si lo desea, puede desempeñar diversas tareas que contribuyen a apoyar el trabajo de sus colegas y el funcionamiento del centro en general. Cuando se disponen tiempos y espacios para ampliar el rol docente (como ocurre en los centros que se han reestructurado para habilitar al menos diez horas semanales para la planificación conjunta y otras tareas colegiadas) surge un nuevo liderazgo que trae a la memoria la noción de «carrera matricial», propuesta por Howey (1988), que supone un «intercambio dinámico de roles y responsabilidades» (p. 30), en la medida en que los centros se plantean necesidades de trabajar sobre el curriculum, desarrollar proyectos, investigar y apoyar a los profesores noveles.

Desgraciadamente, sólo algunos contextos particulares han logrado integrar todo el conjunto de atributos que caracterizan una formación y desarrollo profesional efectivos han empezado a imaginar y promover una nueva carrera docente (Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, NCTAF, 1996). En Cincinatti, Ohio, los futuros profesores inician su carrera en un programa formativo de cinco años de duración que desarrolla la universidad local en colaboración con los centros escolares públicos. Los candidatos completan sus estudios universitarios iniciales con los que se especializan en la materia que luego enseñarán y, posteriormente, estudios universitarios de posgrado con los que se especializan en educación. Reciben una formación práctica en escuelas de desarrollo profesional en las que los profesores universitarios y los profesores de los centros escolares trabajan conjuntamente. Ya en su segundo curso realizan observaciones en las aulas, trabajos de investigación y actividades de tutoría en estos escenarios. El quinto año lo dedican por completo a la formación práctica, combina actividades docentes y seminarios supervisados conjuntamente por profesores de la universidad y los centros escolares.

Tras este período de preparación exhaustiva, los nuevos profesores son asignados a un mentor, que no es sino un profesor competente, seleccionado mediante un riguroso proceso de evaluación y liberado de carga docente, precisamente para que trabaje con ellos en el desarrollo de su actividad profesional. De él reciben ayuda estrecha a lo largo de todo el primer año de su experiencia profesional. Al final del mismo, su tutor evalúa la actuación del profesor novel y propone a un consejo de profesores y directivos que continúe o, en su caso, que sea alejado de la enseñanza. De esta forma, el programa correspondiente a esta iniciativa ha provocado decisiones bas-

tante más selectivas en lo que respecta al acceso definitivo a la profesión, así como un menor número de abandonos y un mayor grado de competencia profesional por parte de los profesores noveles (NCTAF, 1996).

Los profesores noveles, también llamados *internos*, tienen la oportunidad de ir progresando a lo largo de un continuo que combina la formación mutua, un amplio abanico de posibilidades de aprendizaje, la evaluación basada en estándares profesionales y compensaciones basadas en la competencia y la actuación profesional. Los esfuerzos que hacen para alcanzar su cualificación cuentan con el apoyo de la Mayerson Academy, que, aunque financiada por la comunidad empresarial, constituye una iniciativa conjunta de desarrollo profesional a través de la cual se ofrecen cursos, talleres, grupos de trabajo y seminarios, con profesores y para profesores. Si los aspirantes son evaluados positivamente después de un período de tres a cuatro años como *internos*, pasan a adquirir un estatus plenamente profesional. Se exige la realización de una evaluación formal por parte del director en los años tercero y quinto, momentos en que el nuevo profesor solicita dicho estatus y su consolidación, respectivamente. Los salarios percibidos en esos momentos, así como los correspondientes al tramo de diecisiete y veintidós años, dependen de la evaluación. En total, a lo largo de la carrera, hay seis momentos en los que la evaluación del rendimiento va pareja a posibles incrementos salariales.

Después de siete o más años de ejercicio profesional, todos aquellos que lo deseen pueden solicitar el acceso al estatus de profesor tutor. Unos trescientos profesores de los tres mil que hay en esta ciudad han conseguido superar el riguroso proceso de evaluación establecido: de cuatro a seis observaciones realizadas en el aula por profesores competentes, entrevistas a colegas del solicitante y un extenso formulario de solicitud que tiene como misión poner de manifiesto su filosofía y experiencia profesional. Hay, no obstante, otra manera de acceder a dicho estatus: obtener la acreditación del Comité Nacional para los Estándares Profesionales de la Enseñanza. Sin tener que abandonar la docencia en las aulas, estos profesores asesoran a docentes noveles y profesores veteranos con dificultades, y también cumplen tareas de desarrollo curricular, formación del profesorado (en el marco de las iniciativas conjuntas acometidas entre distritos y universidad) y coordinación de equipos y departamentos dentro de los centros. La compensación económica adicional es sólo una parte de la recompensa total obtenida. Como uno de ellos, Helen Buswinka, dice: «Participar [como profesora tutora en una escuela de desarrollo profesional] me ha dado la oportunidad de pensar mucho en lo que significa formar a un profesor. En el curso de ese proceso, mi propia visión de la enseñanza se ha enriquecido. Como miembro

de los dos mundos, podré influir sobre la formación de la siguiente generación de profesores, y ser parte de la evolución de mi profesión» (NCTAF, 1996, p. 97).

La evolución de la profesión docente estará estrechamente ligada al futuro de los centros escolares de nuestro país y, asimismo, a las oportunidades de que dispondrán sus alumnos. Los centros que pretendan ser democráticos no podrán funcionar ni sobrevivir sin fuertes lazos de compromiso y formación común que unan a los profesores entre sí, ni tampoco sin una enseñanza suficientemente potente que conecte a los jóvenes con su futuro.

Capítulo 10

CONCLUSIÓN: UNA AGENDA PARA RECREAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Quienes acometieron las reformas educativas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX perseguían una multitud de metas contradictorias entre sí, entre ellas la meta idealista de proporcionar educación a todos los niños, la meta práctica de dotar de trabajadores a la revolución industrial entonces en marcha, y la meta social de formar a ciudadanos que respaldasen una sociedad en cambio. El enorme desafío de alcanzar estas metas implicaba, por añadidura, la necesidad de lograrlo con eficacia y eficiencia. Las escuelas se diseñaron una y otra vez según un modelo de producción fabril a gran escala, tendente a la estandarización de los contenidos y los métodos de enseñanza, lo que ha llevado a trastocar sus metas fundacionales. De modo similar a la visión de Henry Ford en los primeros momentos de la producción en cadena, que haría posible para todo el mundo el adquirir un automóvil de color pero que tendría que ser necesariamente negro, el derecho a la educación pasó a constituir un derecho universal, pero sólo al tipo de educación que el sistema considerara más conveniente ofrecer.

Desde el siglo XIX, y a pesar de sucesivos intentos de reforma, la educación universal, lo que ha ofrecido ha sido que la mayoría de los niños aprendan listas prescritas de hechos y habilidades «básicas» en áreas disciplinares aisladas unas de otras, recurriendo principalmente a métodos memorísticos; que los profesores se formen para transmitir esos hechos a través de explicaciones dirigidas a clases de niños agrupados según una procedencia y capacidad similares; que, al final de esta línea de montaje, los resultados sean inspeccionados mediante pruebas estandarizadas de respuesta breve y elección múltiple, y que los fracasos se afronten con más de lo mismo. Al mismo tiempo, se ha terminado consolidando la idea de que los alumnos que fracasan de forma reiterada son sujetos que no tienen la capacidad suficiente para aprender.

Ahora bien, la educación que con mayor contundencia hemos de exigir para satisfacer la plena realización personal y la construcción de una sociedad pacífica y provechosa exige que nuestros alumnos aprendan tanto hechos como conceptos, y que lo hagan en aulas donde tengan oportunidades de relacionar y aplicar ideas, acometer un trabajo responsable y cooperar con compañeros diferentes. Esto exige, a su vez, que los profesores respondan a las capacidades y necesidades de los alumnos a fin de poder involucrarlos en un proceso de aprendizaje activo y profundo, crear un ambiente de aula que propicie la verdadera comprensión; que los resultados escolares sean valorados a partir de demostraciones de un rendimiento auténtico, y que los problemas del aprendizaje sean atendidos haciendo análisis certeros de los mismos y aplicando enfoques actualizados. En este planteamiento se parte del supuesto de que todos los alumnos pueden aprender. Lo que se necesita, y es preciso desarrollar, son aquellas estrategias didácticas y medidas organizativas que lo hagan posible.

En la actualidad, miles de centros en proceso de reestructuración han conseguido desarrollar comunidades democráticas de aprendizaje, y así están alcanzando éxitos antes inimaginables con grupos diversos de alumnos. Como he mostrado en los capítulos anteriores, las investigaciones ponen de manifiesto que, en comparación con los centros tradicionales, consiguen que un número mayor de sus estudiantes con habilidades diferentes alcancen niveles más altos de habilidad y comprensión que los conseguidos por los centros tradicionales. Ahora sabemos muchas cosas sobre cómo se organizan los centros escolares que son capaces de alcanzar el éxito de sus estudiantes. Superando las barreras de un modelo burocrático de educación, estructuran el trabajo escolar de sus profesores y alumnos con el propósito de proveer:

— Un aprendizaje activo y profundo.
— Énfasis en el rendimiento escolar auténtico.
— Atención al desarrollo personal.
— Reconocimiento de la diversidad.
— Oportunidades para el aprendizaje cooperativo.
— Una visión compartida de la educación por parte de todo el centro.
— Estructuras que faciliten una atención personal a cada alumno.
— Apuesta por un aprendizaje democrático.
— Vínculos con las familias y la comunidad.

Para sostener este tipo de educación se asignan los recursos de personal y tiempos que son necesarios, tanto para estimular las tareas fundamentales de la enseñanza como el aprendizaje de los docentes.

Ahora tenemos bastante claro que la mejora de la educación no puede diseminarse desde una serie de centros a todo el sistema edu-

cativo, a no ser que acometamos cambios drásticos en las políticas y procesos que todavía siguen vigentes en la mayoría de nuestros centros escolares. Los que están acometiendo dinámicas de reestructuración importantes han sido capaces de liberarse de las condiciones a que están sometidos los centros tradicionales. Lo han hecho, a fin de cuentas, por una razón muy sencilla: *es incompatible persistir en esas condiciones y dinámicas y pretender llevar a cabo un tipo de enseñanza que propicie los éxitos de los alumnos en el aprendizaje.* Procurando extraer de ello una conclusión patente, parece llegada la hora de modificar las condiciones y dinámicas todavía dominantes en la mayoría de las instituciones educativas. Aunque algunas salidas como las representadas por ciertos centros privados y las políticas de libre elección pueden ser provechosas para algunos alumnos, el problema fundamental es que no representan una opción para todos ni una perspectiva de totalidad respecto al sistema escolar. Afrontar los fracasos de los centros como si fueran problemas aislados es algo así como tratar un síntoma sólo cuando aparece, sin prestar atención a la etiología que subyace a la enfermedad. De ese modo, la curación no será posible.

En los diferentes capítulos de este libro he ido pasando revista a una serie de cuestiones y características básicas para un enfoque alternativo de la política escolar, y podemos resumirlas ahora en breve. También he resaltado la interdependencia que existe entre diversas políticas, así como la relación de cada una de ellas con las múltiples dimensiones del fenómeno de la escolarización. Los diversos ejes de la reforma habrían de quedar entrelazados con una textura tan tupida como la de un tapiz. Tirar de un único hilo creará una maraña, y no supondrá progreso alguno tangible. Esta perspectiva integral es la base de mi convicción de que los cambios que hay que activar, tanto en la política como en la práctica, han de ser globalizados y no fragmentarios, pues en caso contrario, los centros pueden verse acosados por políticas que podrían ser todavía más conflictivas que las existentes.

1. Las características de una nueva forma de hacer política

En primer lugar, el horizonte global de la política educativa tiene que ser el desarrollo de la capacidad de los centros y profesores para generar prácticas y dinámicas de trabajo que sean acordes con lo que hoy sabemos sobre las formas eficaces de lograr la enseñanza y el aprendizaje de calidad. Por ello, las políticas, y los políticos, deberían conceder más importancia al desarrollo profesional y al aprendizaje compartido entre los profesores, pues son rutas inexcusables para desarrollar conocimientos profesionales básicos por los sujetos particulares, así como por las comunidades donde enseñen.

En segundo lugar, esta política debería definir unas metas, que han de ser clasificadas y negociadas públicamente, y traducidas a estándares profesionales, en lugar de fijar cada vez más especificaciones prescriptivas sobre la estructura, dotación y gestión de los centros, e incluso el proceso de enseñanza. En muchos ámbitos de la política, menos supone a largo plazo, más beneficios para la salud organizativa de los centros. Las metas y estándares pueden constituir la base de procesos de control profesional que permitirán introducir mejoras en la actividad profesional, sin provocar, no obstante, limitaciones improcedentes.

En tercer lugar, las decisiones a este respecto deben surgir de un diálogo en el que participen los profesores, otros profesionales, las familias, investigadores y responsables políticos. En cada nivel del sistema, la participación ha de contribuir al desarrollo de los conocimientos y activar el sentido de pertenencia, pues son esenciales para que pueda producirse cualquier cambio importante en la educación.

2. Los ámbitos del cambio

El reto fundamental es acometer aquellas políticas que faciliten prácticas *centradas en los aprendices* y *centradas*, igualmente, *en el aprendizaje*, que presten atención, por lo tanto, y de forma simultánea, a las necesidades de alumnos diferentes y a las demandas de contenidos desafiantes. Para ello se necesita un conjunto de iniciativas lo mejor entrelazadas posible.

2.1. El currículum

Las políticas en materia de curriculum deberán concentrar su atención en la definición de conceptos y habilidades fundamentales que los alumnos hayan de aprender. Pero, al tiempo, debieran evitar el establecimiento de listas sin fin de elementos del conocimiento que sólo podrían ser tratados de modo superficial. Hay que separar lo realmente importante de lo que a todas luces es trivial, permitiendo así que los profesores puedan enseñar con profundidad y que los estudiantes consigan conectar los conceptos presentados con sus propios conocimientos y experiencias. Al desarrollar el curriculum, los profesores necesitan, desde luego, una orientación curricular marco, pero ha de ser lo suficientemente flexible como para integrarla con lo que saben sobre el desarrollo de sus alumnos, sus procesos de aprendizaje, sus peculiaridades culturales y personales, y con sus motivaciones.

2.2. La evaluación

Las políticas a este respecto deben garantizar que lo que se mida y aprecie sea tal que demuestre el desempeño de los alumnos en tareas realmente oportunas y valiosas. Si los centros han de desarrollar con ellos las capacidades que les permitirán ser «trabajadores del conocimiento», padres y madres, y miembros que contribuyan a la comunidad, las políticas en este ámbito deberían ocuparse no sólo de medir sino también de fomentar la comprensión de los alumnos y sus capacidades para aplicar los conocimientos adquiridos; estimular la participación local en el desarrollo de la evaluación, y hacer uso de los resultados académicos que van lográndose como acicates que lleven a los profesores a analizar qué es lo que funciona y qué lo que no. No deberían presuponer estas políticas que la mera medición del rendimiento y la correspondiente asignación de recompensas o penalizaciones producirán cambios positivos. El éxito de una política de evaluación depende principalmente: 1) de que movilice efectivamente políticas curriculares y de desarrollo profesional del profesorado que fomenten una enseñanza de mayor calidad; 2) de la eliminación de frustraciones y barreras que cercenan la posibilidad de una buena práctica docente, y 3) de la provocación y estímulo de estrategias de indagación colectiva en las que estén implicados los profesores y otros educadores en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3. La profesionalización del profesorado

Las políticas deben percatarse de la urgencia de cambios importantes en la formación del profesorado, pues sólo así podremos acometer y realizar una nueva misión de la enseñanza. Enseñar a todos los alumnos de modo que alcancen altos niveles de comprensión exige que esta formación sea más completa, que los sistemas de capacitación para el ejercicio profesional tengan más sentido y que las iniciativas de desarrollo profesional sean objeto de mayor reflexión. Son las políticas educativas las que deben dar el primer paso para superar la idea de que el aprendizaje depende principalmente de la capacidad del alumno y tiene poco que ver con la preparación y competencia del profesor. Hay que ayudar a los profesores a que adquieran el conocimiento que precisan para enseñar con mayor eficacia: conocer la materia; el desarrollo cognitivo, social y personal de los alumnos; comprender el aprendizaje y la motivación; valorar la diversidad de experiencias y estilos de aprendizaje, así como disponer de repertorios diferentes de estrategias de enseñanza congruentes con los mismos; adquirir destreza en la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo, de nuevos

recursos y tecnologías de enseñanza o sofisticados sistemas de evaluación del aprendizaje, y desarrollar la capacidad de trabajar y reflexionar colectivamente sobre la práctica al lado de otros profesores. Las metas concretas que hay que perseguir pueden ser las siguientes: garantizar que todos los alumnos tengan acceso a profesores cualificados, lograr que la profesión docente sea más atrayente para jóvenes con talento, y generar, así para los alumnos como para los profesores, comunidades de aprendizaje que sean humanas e intelectualmente vigorosas.

2.4. La evaluación del profesorado

Los sistemas de evaluación del profesorado deben valorar y, a la vez, fomentar la calidad de la enseñanza, principalmente mediante procesos de autoevaluación entre entre profesores que tomen como referencia unos estándares profesionales explícitamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Concretamente, estos sistemas de evaluación deberían fomentar el aprendizaje activo, la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos, la planificación conjunta entre profesores, la utilización de la evaluación y la información procedente de los alumnos para adaptar los enfoques didácticos empleados, y una enseñanza basada en tareas y contenidos desafiantes que, a la vez, desarrolle múltiples vías de acceso al conocimiento.

Naturalmente, estas políticas han de verse respaldadas por otras complementarias en el curriculum y la evaluación, así como por las que conciernen al personal de los centros y las condiciones de trabajo que proporcionen a los profesores tiempo y oportunidad de usar y enriquecer sus conocimientos profesionales.

2.5. La financiación y asignación de recursos

Si esta sociedad francamente quiere que todos los alumnos tengan oportunidades de aprender al menos los estándares definidos, las políticas presupuestarias habrán de cambiar hasta tal punto que incluso los centros más pobres dispongan de los recursos necesarios para contratar a profesores cualificados y crear escenarios personalizados que permitan el pleno aprendizaje.

No deberíamos pasar por alto las diferencias que se aprecian en la organización de los recursos personales entre los centros tradicionales y los que están acometiendo procesos de reestructuración en nuestro contexto u otros países, y cuyos modos de trabajar y resultados son mejores. Cuando se producen caídas en los niveles de rendimiento escolar, la tentación más común ha sido incrementar el control burocrático y la especialización, lo que, a su vez, ha provocado una desviación

de fondos y recursos humanos desde las aulas hasta oficinas accesorias y funciones periféricas. Los centros necesitan políticas decididas a invertir el sentido de esa tendencia, devolviendo los recuros al trabajo en las aulas. Por lo demás, las nuevas políticas de distribución de recursos deberían estar destinadas a mejorar la preparación de los profesores y su capacidad para tomar decisiones, aprovechar el talento profesional de cada uno y sus aportaciones beneficiosas para los demás profesores, e igualmente la capacidad de los centros para aprender a ofrecer el tipo de enseñanza congruente con las nuevas del curriculum y la evaluación.

2.6. Las estructuras para el aprendizaje

Las políticas relativas a financiación y a profesorado deben mantener una relación estrecha con las que han de aplicarse a crear centros más pequeños y ambientes escolares más personalizados. Las políticas concernientes a los procedimientos usuales para adscribir el profesorado, la organización y elección de horarios, y las estrictas divisiones que hay entre asignaturas, deben ser drásticamente renovadas para que los profesores y alumnos puedan pasar más tiempo juntos, para que la enseñanza pueda abordar temas transdisciplinares y que el profesorado disponga de tiempo suficiente para planificar e intercambiar sus conocimientos con los compañeros. Las nuevas políticas deberían fomentar también la organización de grupos de alumnos heterogéneos y democráticos, pues son imprescindibles para que los alumnos dispongan de oportunidades de aprender sobre ellos y entre ellos, sobre el logro conjunto de metas y sobre la adquisición del conocimiento de y con otros que son diferentes. Las políticas que estoy reclamando descartan la organización de los alumnos en grupos segregadores de nivel en razón de su presunta capacidad, así como la proliferación de programas especiales. Es decisivo, por añadidura, que una decisión de ese tipo vaya acompañada de una política complementaria de formación y desarrollo del profesorado, de forma tal que los docentes adquieran los conocimientos y competencias que exige un aula reestructurada, y saquen provecho de los conocimientos y experiencia de los compañeros.

2.7. Una perspectiva colectiva de todo el centro

Las políticas educativas deberían contribuir al desarrollo de una perspectiva colectiva en los centros: a nivel de aula, cuando los alumnos participan en actividades de aprendizaje en colaboración y, a nivel de centro, cuando padres y profesores toman parte en la formulación de los estándares, valores, metas y pautas de evaluación que han de ser com-

partidas. Para crear una comunidad cohesionada y donde haya consenso en cuanto al modo de proceder, quienes forman parte de los centros deben tener ocasión de influir en la creación de un discurso democrático en el que se aborde lo que realmente da contenido al proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, las políticas han de reservar un papel importante a quienes son responsables de las decisiones locales y, en todo caso, han de estimular y no cercenar la participación de los afectados en la evaluación y renovación de sus propios centros.

2.8. El control

Todas estas políticas deberían incorporar nuevas formas de control. Han de rendir cuentas no sólo los alumnos y los profesores, según contemplan estándares del aprendizaje y los estándares profesionales, respectivamente. También los funcionarios estatales y locales han de hacerlo. Éstos deberían garantizar que los recursos y plantillas de todos los centros sean suficientes para cumplir los nuevos estándares relativos al aprendizaje y la enseñanza. Un control basado en procedimientos no permitirá garantizar una educación de calidad a todos los alumnos. Tanto estándares referidos a las oportunidades para aprender, como las revisiones escolares llevadas a cabo por los propios profesores, resultarán necesarios para garantizar que cada alumno reciba una enseñanza personalizada y desafiante en un escenario bien diseñado y estimulante que ha de contar con los recursos adecuados.

3. Una agenda para el cambio

En cierto sentido, resulta engañoso referirse a políticas distintas como si constituyeran elementos separados o ideas independientes. La realidad es que, para tener éxito en la materialización del auténtico derecho de aprender, resulta decisivo considerar la política y la práctica conjuntamente, como una *agenda única para el cambio*. También es decisivo recordar que una reforma nunca está acabada, pues todos cambiamos y vamos aprendiendo continuamente de la actividad realizada, de la investigación y del proceso de búsqueda en el que estamos inmersos como profesores, directivos, alumnos, padres u otros agentes. Aunque desde luego es esencial el apoyo de la política, no es posible llevar a cabo una reforma desde arriba, puesto que son las personas las que, con criterios locales, han de generar el cambio en las aulas y los centros. La importancia de que sea tenido en cuenta cada contexto, así como que haya una actitud de compromiso local; es preciso respaldarlo desde una conjunción de apoyo desde arriba e iniciativas surgidas abajo.

Esta agenda para el cambio es ambiciosa, y, en principio, mucho más exigente que cualquiera de las soluciones simplistas que a menudo se proponen en el nombre de las reformas. Acometer una reconstrucción del sistema público de la educación, de foma tal que reconozca efectivamente el derecho de todos a aprender, no es una tarea de quienes buscan publicidad o carecen de valentía. Constituye una tarea sumamente difícil cuya culminación requerirá muchos años de conflictos y contratiempos, aunque también descubrimientos y revelaciones. En todo caso, los beneficios se irán cosechando paso a paso, con todos los alumnos que vayan consiguiendo más y también aportando a la vida de los demás. Precisamente a aquellos padres y madres, abuelos, profesores, políticos, investigadores y miembros de la comunidad que tengan el coraje y la fortaleza necesarios para esta empresa, les dedico este libro.

A VOSOTROS

Sentaos y soñad; sentaos y leed,
sentaos y aprended del mundo,
de nuestro mundo ahí fuera, de aquí y ahora
—nuestro mundo de problemas—,
soñad con los vastos horizontes del alma
haced todo con los sueños
sin traba alguna, con absoluta libertad. ¡Ayudadme!
Todos los que sois soñadores,
ayudadme a crear un mundo nuevo.
A vosotros tiendo mis manos.

LANGSTON HUGHES

BIBLIOGRAFÍA

Aiken, W. M. (1942). *Adventure in American education: Vol. 1. The story of the Eight-Year Study*. Nueva York: HarperCollins.

Alexander, K. L., y McDill, E. L. (1976). Selection and allocation within schools: Some causes and consequences of curriculum placement. *American Sociological Review, 41*, 963-980.

Allington, R. L., y McGill-Franzen, A. (1992). Unintended effects of educational reform. *Educational Policy, 6*(4), 397-414.

Ancess, J. (1995). *An inquiry high school. Learner-centered accountability at the Urban Academy*. Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Ancess, J. (1996). *Outside/inside, inside/outside: Developing and implementing the school quality review*. Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Anderson, R. H., y Pavan, B. N. (1993). *Nongradedness: Helping it to happen*. Lancaster, PA: Technomic.

Andrew, M. D. (1990). The differences between graduates of four-year and five-year teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education, 41*(2), 45-5 l.

Andrew, M. D., y Schwab, R. L. (1995, Fall). Has reform in teacher education influenced teacher performance? An outcome assessment of graduates of eleven teacher education programs. *Action in Teacher Education, 17*(3), 43-53.

Andrias, J., Kanevsky, R. D., Streib, L. Y., y Traugh, C. (1992). *Exploring values and standards: Implications for assessment*. Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, 1992.

Appalachia Educational Laboratory (1996, February). Five years of reform in rural Kentucky. *Notes from the Field: Educational Reform in Rural Kentucky 5*(1).

Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). Nueva York: Routledge.

Armour-Thomas, E., Clay, C., Domanico, R., Bruno, K., y Allen, B. (1989). *An outlier study of elementary and middle schools in New York City: Final report*. Nueva York: New York City Board of Education.

Ashton, P., y Crocker, L. (1986). Does teacher certification make a difference? *Florida Journal of Teacher Education, 3*, 73-83.

Ashton, P., y Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education, 38*, 2-8.

Bagley, W. C. (1910). *Classroom management*. Old Tappan, NJ: Macmillan.

Bagley, W. C. (1925). *Determinism in education*. Baltimore: Warwick y York.

Ball, D., y Cohen, D. (in press). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. Paper prepared for the National Commission on Teaching and America's Future.

Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 19, pp. 3-49). Washington, DC: American Educational Research Association.

Barr, R., y Dreeben, R. (1983). *How schools work.* Chicago: University of Chicago Press.

Barton, P. E., y Coley, R. J. (1996). *Captive students: Education and training in Americas prisons.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.

Begle, E. G. (1979). *Critical variables in mathematics education.* Washington, DC: Mathematical Association of America and National Council of Teachers of Mathematics.

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network, 5*(2), 151-159.

Bensman, D. (1994). *Lives of the graduates of Central Park East Elementary School. Where have they gone? What did they really learn?* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Bents, M., y Bents, R. (1990, April). Perceptions of good teaching among novice, advanced, beginner, and expert teachers. Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Benveniste, G. (1987). *Professionalizing the organization: Reducing bureau-cracy to enhance effectiveness.* San Francisco: Jossey-Bass.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher, 15*, 5-13.

Berliner, D. C., y Biddle, B. J. (1995). *The manufactures crisis: Myth, fraud, and the attack on Americas public schools.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Berman, R, y McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change: Vol. 8. Implementing and sustaining innovations.* Santa Monica, CA: Rand.

Berne, R. (1994). Educational input and outcome inequities in New York State. In R. Berne y L. O. Picus (Eds.), *Outcome equity in education.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Berry, B. (1995). School restructuring and teacher power: The case of Keels elementary. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up.* Nueva York: Teachers College Press.

Bliss, T. (1992). Alternate certification in Connecticut: Reshaping the profession. *Peabody Journal of Education, 67*(3), 35-54.

Bobbitt, J. F. (1913). *The supervision of city schools: Some general principles of management applied to the problems of city-schools systems: Twelfth yearbook of the National Society for the Study of Education.* Bloomington, IL: National Society for the Study of Education.

Bond, H. M. (1934). *The education of the Negro in the American social order.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bouvier, A. (August 5, 1995). Personal communication.

Boyer, E. L. (1983). *High school: A report on secondary education in America.* Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Braddock, J. H., y McPartland, J. M. (1993). The education of early adolescents. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 19, pp. 135-170). Washington, DC: American Educational Research Association.

Bradley, A. (1994, April 20). Pioneers in professionalism. *Education Week,* pp. 18-21.

Bradley, A. (1995, November 22). What price success? *Education Week,* p. 1.

Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher, 23*(8), 4-12.

Brown, E. R. (1979). *Rockefeller medicine men: Medicine and capitalism in America.* Berkeley: University of California Press.

Bryk, A., Lee, V., y Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: An interpretive summary of the research. In W. H. Clune y J. E. Witte (Eds.), *Choice and control in American education: Vol. 2. The practice of choice, decentralization and school restructuring.* Philadel-phia: Falmer Press.

Buechler, M. (1996, January). *Charter schools: Legislation and results after four years.* Bloomington: Indiana Educational Policy Center.

Bumiller, E. (1995, Sept. 6). Are surgeon 'report cards' fair? *New York Times.*

Bussis, A. M. (1982). Burn it at the casket: Research, reading, instruction, and children's learning of the first R. *Phi Delta Kappan,* 64, 237-241.

Bussis, A., Chittenden, E., y Amarel, M. (1976). *Beyond surface curriculum.* Boulder, CO: Westview Press.

Calfee, R. (1981). Cognitive psychology and educational practice. In D. Berliner (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 9, pp. 3-74). Washington, DC: American Educational Research Association.

California Commission on the Teaching Profession. (1985). *Who will teach our children?* Sacramento, CA: Author.

California State Department of Education (1984). *California high school curriculum study: Path through high school.* Sacramento: Author.

Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency.* Chicago: University of Chicago Press.

Card, D., y Krueger, A. B. (1992). Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States. *Journal of Political Economy, 100,* 1-40.

Carlson, R. O. (1965). *Adoption of educational innovations.* Eugene: Center for Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon.

Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing youth for the 21st century.* Nueva York: Carnegie Corporation of New York.

Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 2lst century*. Washington, DC: Author.

Carrajat, M. A. (1995). *Why do academically able Puerto Rican males drop out of high school?* Unpublished dissertation, Teachers College, Columbia University.

Carter, K., y Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking* (pp. 147-160). London: Cassell.

Centra, J. A., y Potter, D. A. (1980). School and teacher effects: An interrelational model. *Review of Educational Research, 50*(2), 273-291.

Central Park East Secondary School (1990). *Senior institute handbook.* Nueva York: Author.

Central Park East Secondary School (n.d.). *A public high school: Central Park East Secondary School*. Nueva York: Author.

Chamberlin, D., Chamberlin, E. S., Drought, N., y Scott, W. (1942). *Adventure in American education: Vol. 4. Did they succeed in college?* Nueva York: HarperCollins.

Cheeseboro, M. (1990). Differential consequences of environmental complexity on internal organizational complexity of school systems in Switzerland and the United States. Unpublished manuscript.

Choy, S. P., Henke, R. R., Alt, M. N., Medrich, E. A., y Bobbitt, S. A. (1993). *Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1990-91*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education.

Chubb, J., y Moe, T. (1990). *Politics, markets, and Americas schools. Washington*, DC: Brookings Institution.

Cicourel, A. V., y Kitsuse, J. I. (1963). *The educational decision makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Clandinin, J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Bristol, PA: Falmer Press.

Clune, W. H. (1993). The best path to systemic educational policy: Standard/centralized or differentiated/decentralized. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(3), 233-254.

Clune, W. H. (1994). The shift from equity to adequacy in school finance. *Educational Policy, 8*(4), 376-394.

Coalition of Essential Schools (1990, March). Performances and exhibitions: The demonstration of mastery. *Horace, 6*(3), 1-4.

Coffman, L. D. (1911). *The social composition of the teaching population.* Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Cohen, D. K. (1995). What standards for national standards? *Phi Delta Kappan, 76*, 751-757.

Cohen, D. K. (1996). Rewarding teachers for student performance. In S. H. Fuhrman y J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentivos that work* (pp. 60-112). San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, D. K., y Barnes, C. A. (1993). Conclusion: A nueva pedagogy for policy. In D. K. Cohen, M. W. McLaughlin, y J. E. Talbert (Eds.), *Teaching for un-*

derstanding: Challenges for policy and practice (pp. 240-275). San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, D., y Hill, H. (1997, March). Policy, practice, and learning. Unpublished paper prepared for the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL.

Cohen, D. K., McLaughlin, M. W., y Talbert, J. E. (Eds.). (1993). *Teaching for understanding. Challenges for policy and practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, E. G. (1986). *Designing group work: Strategies for the heterogenous classroom.* Nueva York: Teachers College Press.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., and York, R. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Coleman, J., y Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities.* Nueva York: Basic Books.

College Board (1985). *Equality and excellence: The educational status of black Americans.* Nueva York: Author.

Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American, 259*(5), 42-48.

Comer, J. P. (1994). *A brief history and summary of the School Development Program.* Unpublished manuscript.

Comer, J. P., Haynes, N. M., y Hamilton-Lee, M. (1989). School power: A model for improving black student achievement. In W. D. Smith y W. E. Chun (Eds.), Black education: *A quest for equity and excellence* (pp. 187-200). New Brunswick, NJ: Transaction.

Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., y Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education.* Nueva York: Teachers College Press.

Commission on Chapter 1 (1992). High performance schools: No exceptions, no excuses. Washington, DC: Author.

Conley, S., y Odden, A. (1995). Linking teacher compensation to teacher career development. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*(2), 219-237.

Consortium on Productivity in the Schools (1995). *Using what we have to get the schools we need: A productivity focus for American education.* Nueva York: Author.

Cooper, B., Sarrel, R., y Tetenbaum, T. (1990, April). *Choice, funding, and pupil achievement. How urban school finance affects students.* Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Cooper, E., y Sherk, J. (1989). Addressing urban school reform: Issues and afiances. *Journal of Negro Education, 58*(3), 315-331.

Corbett, E. (1971). *Classical rhetoric for the modern student.* Nueva York: Oxford University Press.

Cremin, L. A. (1965). *The genius of American education.* Nueva York: Vintage Books.

Cremin, L. A. (1970). *American education: The colonial experience 1607-1783.* Nueva York: HarperCollins.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher, 19*, 3-13.

Cubberley, E. P. (1909). *Changing conceptions of education*. Boston: Houghton Mifflin.

Curtis, M., y Glaser, R. (1981). Changing conceptions of intelligence. In D. Berliner (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 9, pp. 111-150). Washington, DC: American Educational Research Association.

Cusick, P. (1979, January 5). A study of the value/belief patterns of teachers and administrators. *News and Notes* (pp. 2-4). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Darling-Hammond, L. (1985). *Equality and excellence: The educational status of black Americans*. Nueva York: College Board.

Darling-Hammond, L. (1986*a*). A proposal for evaluation in the teaching profession. *Elementary School Journal, 86*(4), 1-21.

Darling-Hammond, L. (1986*b*, Fall). Teaching knowledge: How do we test it? *American Educator*, p. 46.

Darling-Hammond, L. (1988, Summer). Teacher quality and educational equality. *The College Board Review*, pp. 16-23, 39-41.

Darling-Hammond, L. (1990*a*). Achieving our goals: Superficial or structural reforms. *Phi Delta Kappan, 72*, 286-295.

Darling-Hammond, L. (1990*b*). Instructional policy into practice: The power of the bottom over the top. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12*(3), 233-241.

Darling-Hammond, L. (1990*c*). Teacher professionalism: Why and how. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 267-290). Bristol, PA: Falmer Press.

Darling-Hammond, L. (1990*d*). *Teacher supply, demand, and quality: A mandate for the national board*. Paper prepared for the National Board for Professional Teaching Standards.

Darling-Hammond, L. (1990*e*). Teachers and teaching: Signs of a changing profession. In R. Houston, M. Haberman, y J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 267-290). Old Tappan, NJ: Macmillan.

Darling-Hammond, L. (1991). The implications of testing policy for educational quality and equality. *Phi Delta Kappan, 73*, 220-225.

Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers. *Peabody Journal of Education, 67*(3), 123-154.

Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan, 74*, 753-761.

Darling-Hammond, L. (Ed.). (1 994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Nueva York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and access to knowledge. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 465-483). Old Tappan, NJ: Macmillan.

Darling-Hammond, L. (1996). Restructuring schools for high performance. In S. H. Fuhrman y J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentivos that work* (pp. 144-192). San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., y Ancess, J. (1994). *Graduation by portfolio at Central Park East Secondary School*. Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Darling-Hammond, L., y Ancess, J. (1996). Authentic assessment and school development. In J. B. Baron y D. P. Wolf (Eds.), *Performance based student assessment. Challenges and possibilities: Ninety-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. Nueva York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., MacGregor, K., y Zuckerman, D. (in press). *Inching toward systemic reform: The coalition campus schools project in New York City*. Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M., y Cobb, V. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal, 96*(1), 87-106).

Darling-Hammond, L., Dilworth, M. E., y Buflmaster, M. (1996, January). *Educators of color*. Paper presentes at the invitational Conference for Recruiting, Preparing, and Retaining Persons of Color in the Teaching Profession, Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Darling-Hammond, L., Hudson, L., y Kirby, S. N. (1989). *Redesigning teacher education: Opening the door for new recruits to mathematics and science teaching*. Santa Monica, CA: Rand.

Darling-Hammond, L., y Kirby, S. N. (1985). *Tuition tax deductions and parent school choice: The case of Minnesota*. Santa Monica, CA: Rand.

Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan, 76*, 597-604.

Darling-Hammond, L., Pittman, K., y Ottinger, C. (1988). *Career choices for minorities: Who will teach?* Paper prepared for the National Education Association/Council for Chief State School Officers Task Force on Minorities in Teaching.

Darling-Hammond, L., with Sdan, E. (1992). Policy and supervision. In C. D. Glickman (Ed.), *Supervision in transition: 1992 yearbook for the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 7-29). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L., Snyder, J., Ancess, J., Einbender, L., Goodwin, A. L., y Macdonald, M. B. (1993). *Creating learner-centered accountability*. Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Darling-Hammond, L., y Wise, A. E. (1985). Beyond standardization: State standards and school improvement. *Elementary School Journal, 85*(3), 315-336.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., y Gendler, T. (1990). *The teaching internship: Practical preparation for a licensed profession*. Santa Monica, CA: Rand.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., y Klein, S. (1995). *A license to teach: Building a teaching profession for 21st century schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., y Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literatura. *Review of Educational Research, 53*, 285-237.

David, J. (1990). Restructuring in progress: Lessons from pioneering districts. In R. F. Elmore y Associates, *Restructuring schools: The next generation of educacional reform* (pp. 209-250). San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, C. R. (1964). *Selected teaching-learning factors contributing to achiement in chemistry and physics*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.

Davis, D. G. (1986, April). *A pilot study to assess equity in selected curricular offerings across three diversa schools in a large urban school district: A search for methodology*. Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

De Geus, A. P. (1988, March-April). Planning as learning. *Harvard Business Review*, pp. 70-74.

Dearborn, W. F. (1928). *Intelligence tests: Their significance for school and society*. Boston: Houghton Mifflin.

Deci, E. L. (1976). The hidden costs of rewards. *Organizational Dynamics, 4*(3), 61-72.

Defazio, A., y Hirschy, P. D. (1993). *Integrating instruction and assessment*. Nueva York: International High School.

Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. Nueva York: New Press.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.

Denton, J. J., y Peters, W. H. (1988). *Program assessment report: curriculum evaluation of a non-traditional program for certifying teachers*. Unpublished report, Texas AyM University.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Old Tappan, NJ: Macmillan.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Nueva York: Liveright.

Dewey, J. (1956). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1900.)

Dobrzynski, J. H. (1996, July 21). The new jobs: A growing number are good ones. *New York Times*, sec. 3, pp. 1, 10-11.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P, Roberts, D., y Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.

Doyle, W. (1986). Content representation in teachers' definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies, 18*, 365-379.

Dreeben, R. (1987, Winter). Closing the divide: What teachers and administrators can do to help black students reach their reading potential. *American Educator*, pp. 28-35.

Dreeben, R., y Barr, R. (1987, April). *Class composition and the design of instruction.* Paper presentes at the meeting of the American Education Research Association, Washington, DC.

Dreeben, R., y Gamoran, A. (1986). Race, instruction, and learning. *American Sociological Review, 51*(5), 660-669.

Drucker, P. F. (1986). *The frontiers of management.* Nueva York: Harper-Collins.

Drucker, P. F. (1994, November). The age of social transformation. *Atlantic Monthly*, pp. 53-80.

Druva, C. A., y Anderson, R. D. (1983). Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome: A meta-analysis of research. *Journal of Research in Science Teaching, 20*(5), 467-479.

DuBois, W.E.B. (1970a). Education and Work. In P. S. Foner (Ed.), *W.E.B. DuBois Speaks* (pp. 55-76). Nueva York: Pathfinder. (Original work published 1930.)

DuBois, W.E.B. (1970b). The freedom to learn. In P. S. Foner (Ed.), *W.E.B. DuBois Speaks* (pp. 230-231). Nueva York: Pathfinder. (Original work published 1949.)

Duchastel, P. C., y Merrill, P. F (1977). The effects of behavioral objectives on learning: A review of empirical studies. *Review of Educational Research, 43*(1), 53-69.

Dunkin, M., y Biddle, B. (1974). *The study of teaching.* Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Dyal, A. B. (1993). *An exploratory study to determine principals' perceptions concerning the effectiveness of a fifth-year preparation program.* Paper presentes at the meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nueva Orleans.

Ebmeier, H., Twombly, S., y Tweeter, D. J. (1991). The comparability and adequacy of financial support for schools of education. *Journal of Teacher Education, 42*(3), 226-235.

Eckstrom, R., y Villegas, A. M. (1991). Ability grouping in middle grade mathematics: Process and consequences. *Research in Middle Level Education, 15*(1), 1-20.

Educational Research Service (1980). *Class size. A summary of research.* Reston, VA: Author.

Educational Testing Service (1989*a*). *Crossroads in American education.* Princeton, NJ: Author.

Educational Testing Service (1989*b*). *A world of differences: An international assessment of mathematics and science.* Princeton, NJ: Author.

Educational Testing Service (1990). *Learning to write in our nation's schools: Instruction and achievement in 1988 at grades 4, 8, and 12.* Princeton, NJ: Author.

Educational Testing Service (1991). *The state of inequality.* Princeton, NJ: Author.

Eliot, C. W. (1909). Educational reform and the social order. *School Review, 17*, 217-222.

Elkind, D. (1988). *The hurried child* (rev. ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Elkind, D. (1989). Developmentally appropriate practica: Philosophical and practicar implications. *Phi Delta Kappan, 71*, 113-117.

Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Elmore, R. F. (1979-1980). Backward mapping: Using implementation analysis to structure program decisions. *Political Science Quarterly, 94*, 601-616.

Elmore, R. F. (1983). Complexity and control: What legislators and administrators can do about implementing policy. In L. S. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 342-369). White Plains, NY: Longman.

Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practices. In S. H. Fuhrman y Jennifer A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentivos that work* (pp. 294-329). San Francisco: Jossey-Bass.

Elmore, R. F. (in press). *Staff development and instructional improvement: Community District 2, New York City.* Paper prepared for the National Commission on Teaching and America's Future, Teachers College, Columbia University.

Elmore, R. F., y Fuhrman, S. H. (1993). Opportunity to learn and the state role in education. In *The debate on opportunity-to-learn standards: Commissioned papers.* Washington, DC: National Governors' Association.

Elmore, R. F., y Associates (1990). *Restructuring schools: The next generation of educacional reform.* San Francisco: Jossey-Bass.

Evertson, C., Hawley, W., y Zlotnik, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education, 36*(3), 2-12.

Ewert, O. M., y Braun, M. (1978). Ergebnnisse und Probleme vorschulischer Foerderung. In *Struktu foerderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriften-reihe des Kultusministers: Vol. 34. Modellversuch Vorklasse in NW-Abschlussbericht.* Köln: Greven.

Faber, A., y Mazlish, E. (1987, Summer). How to talk so students will listen and listen so students will talk. *American Educator, 11*(2), 37-42.

Faber, A., y Mazlish, E. (1995). *How to talk so kids can learn at home and at school.* Nueva York: Fireside.

Feiman-Nemser, S., y Parker, M. B. (1990). *Making subject matterpart of the conversation or helping beginning teachers learn to teach.* East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education, University of Michigan.

Feistritzer, C. E. (1993). *Report card on American education: A state-by-state analysis.* Washington, DC: National Center for Education Information.

Ferguson, R. F. (1991, Summer). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation, 28*(2), 465-498.

Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school.* Albany: State University of New York Press.

Fine, M. (1994). *Chartering urban school reform.* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education, 57*, 233-243.

Flexner, A. (1910). *The Flexner report on medical education in the United States and Canada 1910.* Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Flinders, D. J. (1989). *Voices from the classroom: Educational practice can inform policy.* Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Florida Department of Education (1989). *Manual for coding teacher performance on the screening/summative observation instrument. Florida Performance Measurement System.* Tallahassee: Author.

Foner, P. S., y DuBois, S. G. (1970). *W.E.B. DuBois speaks* (Vol. 2). Nueva York: Pathfinder.

Fowler, W. J. (1992, April). *What do we know about school size? What should we know?* Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Nueva York: Seabury Press.

Fuhrman, S. H. (1993). The politics of coherence. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educacional change.* Nueva York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1994). *Turning systemic thinking on its head.* Paper prepared for the U.S. Department of Education.

Gagnon, P. (n.d.). *Systemic reform of schools: From nacional standards to the classroom down the hall. A primer with examples.* Unpublished manuscript, U.S. Department of Education.

Gallagher, J. J. (1967, January). Teacher variation in concept presentation. *BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) Newsletter,* n.° 30.

Gamoran, A. (1990, April). *The consequences of track-related instructional differences for student achievement.* Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Gamoran, A. (1992). Access to excellence: Assignment to honors English classes in the transition from middle to high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(3), 185-204.

Gamoran, A., y Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research, 57,* 415-436.

Gamoran, A., y Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? *American Journal of Sociology, 94,* 1146-1183.

Garbarino, J. (1978). The human ecology of school crime: A case for small schools. In E. Wenk (Ed.), *School crime* (pp. 122-133). Davis, CA: National Council on Crime and Delinquency.

Garcia, E. (1993). Language, culture, and education. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 19, pp. 51-98). Washington, DC: American Educational Research Association.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach.* Nueva York: Basic Books.

Gardner, H., Torff, B., y Hatch, T. (1996). The age of innocence reconsidered: Preserving the best of the progressive tradition in psychology and education. In D. R. Olson and N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 28-55). Cambridge, MA: Blackwell.

Gardner, H., y Winner, E. (1982). First intimations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 147-168).

Gemignani, R. J. (1994, October). *Juvenile correctional education: A time for change. Update on research* (U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention). *Juvenile Justice Bulletin*, n.p.

Ginott, H. (1970). *Teacher and child.* Nueva York: Avon.

Glaser, R. (1990). *Testing and assessment: O tempora! O mores!* Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

Glaser, R., y Silver, E. (1994). Assessment, testing, and instruction: Retrospect and prospect. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20, pp. 393-419). Washington, DC: American Educational Research Association.

Glass, G. V., Coulter, D., Hartley, S., Hearold, S., Kahl, S., Kalk, J., y Sherretz, L. (1977). *Teacher "indirectness" and pupil achievement. An integration of findings.* Boulder: Laboratory of Educational Research, University of Colorado.

Glass, G. V., Cahen, L. S., Smith, M. L., y Filby, N. N. (1982). *School class size: Research and policy.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Glasser, W. (1984). *Control theory.* Nueva York: HarperCollins.

Glasser, W. (1990). *The quality school. Managing students without coercion.* Nueva York: HarperCollins.

Glasser, W. (1992, May 13). Quality, trust, and redefining education. *Education Week*, p. 25.

Glickman, C. (in press). *Democracy as education: Revolution, change, and the real renewal of America's schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Goldsberry, L., with Holt, A., Johnson, K., MacDonald, G., Polinquin, R., y Potter, L. (1995). The evolution of a restructuring school: The New Suncook case. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 136-156). Nueva York: Teachers College Press.

Gomez, D. L., y Grobe, R. P. (1990, April). *Three years of alternativa certification in Dallas: Where are we?* Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Good, T. L., y Brophy, J. E. (1986). *Educational psychology* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.

Good, T. L., y Brophy, J. E. (1987). *Looking in classrooms* (4th ed.). Nueva York: HarperCollins.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school.* Nueva York: McGraw-Hill.

Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gordon, E. W., Miller, F., y Rollock, D. (1990). Coping with communicentric bias in knowledge production in the social sciences. *Educational Researcher, 19,* 14-19.

Gottfredson, G. D. (1986). *You get what you measure, you get what you don't: Higher standards, higher test scores, more retention in grade* (Report 2a). Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.

Gottfredson, G. D., y Daiger, D. C. (1979). *Disruption in 600 schools.* Baltimore: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.

Grady, M. P., Collins, P., y Grady, E. L. (1991). *Teach for America 1991 Summer Institute Evaluation Report.* Unpublished manuscript.

Gray, L., Cahalan, M., Hein, S., Litman, C., Severynse, J., Warren, S., Wisan, G., y Stowe, P. (1993). *New teachers in the job market: 1991 update.* Washington, DC: U.S. Department of Education, OERI.

Green, G., y Stevens, W. (1988). What research says about small schools. *Rural Educators, 10*(1), 9-14.

Green, T. F. (1980). *Predicting the behavior of the educational system.* Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Green, T. F. (1983). Excellence, equity, and equality. In L. S. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 318-341). White Plains, NY: Longman.

Greenberg, J. D. (1983). The case for teacher education: Open and shut. *Journal of Teacher Education, 34*(4), 2-5.

Greene, M. (1984). *Education, freedom, and possibility.* Inaugural lecture as William F. Russell Professor in the Foundations of Education. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Greene, M. (1992, April). *The passions of pluralism.* Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Grimmett, P., y MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 18, pp. 385-456). Washington, DC: American Educational Research Association.

Grossman, P. L. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Record, 91*(2), 191-208.

Haberman, M. (1984, September). *An evaluation of the rationale for required teacher education: Beginning teachers with or without teacher preparation.* Prepared for the National Commission on Excellence in Teacher Education, University of Wisconsin-Milwaukee.

Haertel, E. H. (1991). New forms of teacher assessment. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 17, pp. 3-29). Washington, DC: American Educational Research Association.

Haley, M. (1924). Why teachers should organize. *NEA addresses and proceedings, 43rd Annual Meeting, St. Louis.* Washington, DC: National Education Association.

Haller, E. J. (1990). School size and program comprehensiveness: Evidence from high school and beyond. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12*, 109-120.

Haller, E. J. (1992). High school size and student discipline: Another aspect of the school consolidation issue? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(2), 145-156.

Haller, E. J. (1993). Small schools and higher-order thinking skills. *Journal of Research in Rural Education, 9*(2), 66-73.

Hambleton, R., Jaeger, R., Koretz, D., Linn, R., Millman, J., y Phillips, S. (1995). *Review of the measurement quality of the Kentucky Instructional Results Information System 1991-1994*. Frankfort, KY: Office of Educational Accountability.

Haney, W., y Madaus, G. (1986). *Effects of standardized testing and the future of the nacional assessment of educational progress* (Working paper prepared for the NAEP [National Assessment of Educational Progress] Study Group). Chestnut Hill, MA: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.

Haney, W., Madaus, G., y Kreitzer, A. (1987). Charms talismanic: Testing teachers for the improvement of American education. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 14, pp. 169-238).

Hansen, J. B. (1988). *The relationship of skills and classroom climate of trained and untrained teachers of gifted students*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.

Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher, 18*(4), 45-62.

Harris, L., y Associates (1993). *A survey of the perspectivas of elementary and secondary school teachers on reform* (Prepared for the Ford Foundation). Nueva York: Louis Harris Research, 1993.

Harris, J., y Sammons, J. (1989). *Failing our children: How standardized tests damage New Yorks youngest students*. New York: Nueva York Public Interest Group.

Harris, W. T., y Doty, D. (1874). *A statement of the theory of education in the United States as approved by many leading educators*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Hartman, W. T. (1988). District spending disparities: What do the dollars buy? *Journal of Education Finance, 13*(4), 436-459.

Hawk, P., Coble, C. R., y Swanson, M. (1985). Certification: It does matter. *Journal of Teacher Education, 36*(3), 13-15.

Hawthorne, R. K. (1992). *Curriculum in the making. Teacher choice and the classroom experience*. Nueva York: Teachers College Press.

Hedges, L. Y, Laine, R. D., y Greenwald, R. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational Research, 23*(3), 5-14.

Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

Hertert, L. (1993). *School finance equity: An analysis of school level equity in California.* Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.

Hice, J. E. L. (1970). The relationship between teacher characteristics and first-grade achievement. *Dissertation Abstracts International, 25*(1), 190.

Hill, L., y Weaver, A. (1994). A multicultural curriculum in action: The Walt Disney Magnet School. In *Teachers' voices: Reinventing themselves, their profession, and their communities.* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Hill, P. T., Foster, G. E., y Gendler, T. (1990). *High Schools with character. Alternatives to bureaucracy.* Santa Monica, CA: Rand.

Hirsch, E. D., Jr. (1996). *The schools we need and why we don't have them.* Nueva York: Doubleday.

Hirschy, D. (1990*a*). Address to the faculty of Grover Cleveland High School, Buffalo, NY. In *Insights: Thoughts on the process of being internacional.* Long Island City, NY: International High School.

Hirschy, D. (1990*b*). The nueva schedule. In *Insights: Thoughts on the process of being internacional* (pp. 6-9, 18-19). Long Island City, NY. International High School.

Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(3), 205-227.

Holland, J. G. (1960). Teaching machines: An application of principles from the laboratory. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 3*, 275-287.

Holmes, C. T., y Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 54*, 225-236.

Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group.* East Lansing, MI: Author.

Hornbeck, D. W. (1992, May 6). The true road to equity. *Education Week Commentary*, pp. 32,25.

Horowitz, D. L. (1977). *The courts and social policy.* Washington, DC: Brookings Institution.

Horwitz, R. A. (1979). Effects of the "open" classroom. In H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects: Evaluation, policy and productivity* (pp. 275-292). Berkeley, CA: McCutchan.

Houston, H. M. (1992). Institutional standard-setting in professional practice schools: Initial considerations. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 124-132). Nueva York: Teachers College Press.

Howey, K. R. (1988). Why teacher leadership? *Journal of Teacher Education, 39*(1), 28-31.

Howley, C. B. (1989). Synthesis of the effects of school and district size: What research says about achievement in small schools and school districts. *Journal of Rural and Small Schools, 4*(1), 2-12.

Howley, C. B., y Huang, G. (1991, July). Extracurricular participation and achievement: School size as possible mediator of SES influence among individual students. *Resources in Education.*

Huberman, A. M., y Miles, M. B. (1986). Rethinking the quest for school improvement. In A. Lieberman (Ed.), *Rethinking school improvement: Research, craft, and concept* (pp. 61-81). Nueva York: Teachers College Press.

Hudson Institute (1987). *Workforce 2000: Work and workers for the 21st century.* Indianapolis, IN: Author.

Hughes, L. (1994). "To you." In Rampersad, A. (Ed.), *The collected poems of Langston Hughes.* Nueva York: Knop.

Ingersoll, R. M. (1995). Schools and staffing survey: Teacher supply, teacher qualifications, and teacher turnover, 1990-1991. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (1988). *Science achievement in 17 countries: A preliminary report.* Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Interstate Nueva Teacher Assessment and Support Consortium [INTASC] (1991). *Model standards for beginning teacher licensing and development: A resource for state dialogue* (Working draft). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Jaeger, R. M. (1991). Legislative perspectivas on statewide testing. *Phi Delta Kappan, 73,* 239-242.

Janesick, V. (1977). An ethnographic study of a teacher's classroom perspectiva. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

Jelmberg, J. (1996, January/February). College-based teacher education versus state-sponsored alternativa programs. *Journal of Teacher Education, 47,* 60-61.

Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools.* Nueva York: Basic Books.

Joint Committee on Teacher Planning for Students with Disabilities (1995). *Planning for academic diversity in Americas classrooms.* Lawrence: Center for Research on Learning, University of Kansas.

Jones, L. V. (1984). White-black achievement differences: The narrowing gap. *American Psychologist, 39,* 1207-1213.

Jones, L. V., Burton, N. W., y Davenport, E. C. (1984). Monitoring the achievement of black students. *Journal for Research in Mathematics Education, 15,* 154-164.

Kagan, S. L., y Newton, J. W. (1989, November). Public policy report: For profit and nonprofit child care: Similarities and differences. *Young Children,* 45, 4-10.

Kahne, J. (1994). Democratic communities, equity, and excellence: A Deweyan reframing of educational policy analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(3), 233-248.

Kamii, C. (1982). Encouraging thinking in mathematics. *Phi Delta Kappan, 64*, 247-251.

Kamin, L. (1974). *The science and politics of IQ.* Nueva York: Wiley.

Kaufman, J. E., y Rosenbaum, J. E. (1992). Education and employment of low-income black youth in white suburbs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(3), 229-240.

Kearns, D. T. (1988). An education recovery plan for America. *Phi Delta Kappan, 69*, 565-570.

Kentucky Legislative Research Commission (1990). *A guide to the Kentucky Education Reform Act of 1990.* Frankfort, KY: Author.

Kerchner, C. T. (1993). Building the airplane as it rolls down the runway. *School Administrator, 50*(10), 8-15.

Kidder, T. (1989). *Among schoolchildren.* Boston: Houghton Mifflin.

Kimbrough, J., y Hill, R T. (1981). *The aggregate effects of federal education programs.* Santa Monica, CA: Rand.

Kluger, R. (1976). *Simple justice.* Nueva York: Knop.

Klugman, E., Carter, S., y Israel, S. (1979). *Too many pieces: A study of teacher fragmentation in the elementary school.* Boston: Wheelock-Malden Teacher Corps Collaborative.

Knapp, M. S., Shields, P. M., y Turnbull, B. J. (1995, June). Academic challenge in high-poverty classrooms. *Phi Delta Kappan, 76*, 770-776.

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards.* Boston: Houghton Mifflin.

Kopp, W. (1992). Reforming schools of education will not be enough. *Yale Law and Policy Review, 10*, 58-68.

Kopp, W. (1993, December 1). *Proposal for a strategic alliance between TFA, Inc., and Columbia University.*

Koretz, D. (1988). Arriving in Lake Wobegon: Are standardized tests exaggerating achievement and distorting instruction? *American Educator, 12*(2), 8-15, 46-52.

Koretz, D., Stetcher, B., y Deibert, E. (1992). *The Vermont portfolio program: Interim report on implementation and impact, 1991-92 school year.* Santa Mónica, CA: Rand.

Koretz, D., et. al. (1992, December 4). *The reliability of scores from the 1992 Vermont Portfolio Assessment Program: Interim report.* Santa Monica, CA: Rand Institute on Education and Training.

Kornhaber, M., y Gardner, H. (1993). *Varieties of excellence: Identifying and assessing children's talents.* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools.* Nueva York: Crown.

Kulik, C. C., y Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Education Research Journal, 19*, 415-428.

Lampert, M., y Eshelman, A. S. (1995, April). *Using technology to support effective and responsable teacher education: The case of interactive multi-me-*

dia in mathematics methods courses. Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Lankford, H., y Wyckoff, J. (1995). Where has the money gone? An analysis of school district spending in New York. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*(2), 195-218.

Lawler, E. E., III (1986). *High-involvement management: Participative strategies for improving organizational performance.* San Francisco: Jossey Bass.

Lawler, E. E., III (1992). *The ultimate advantage: Creating the high involvement organization.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lee, V. E., y Bryk, A. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 61*, 78-94.

Lee, V. E., Bryk, A., y Smith J. B. (1993). The organization of effective secondary schools. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of rescarch in education* (Vol. 19, pp. 171-267). Washington, DC: American Educational Research Association.

Lee, V. E., y Smith, J. B. (1994). High school restructuring and student achievement: A new study finds strong links. *Issues in Restructuring Schools* (Newsletter, Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin), *7*, 1-5, 16.

Lee, V. E., y Smith, J. B. (1995). *Effects of high school restructuring and size on gains in achievement and engagement for early secondary school students.* Madison: Wisconsin Center for Educationl, Research, University of Wisconsin.

Lee, V. E., Smith, J. B., y Croninger R. G. (1995). Another look at high school restructuring: More evidence that it improves student achievement and more insight into why. *Issues in Restructuring Schools* (Newsletter, Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin), *9*, 1-9.

LeMahieu, P. G., y Sterling, R. (1991). *CHARTing educational reform: An interim report of evaluations of the Collaborative for Humanities and Arts Teaching.* Philadelphia: Collaborative for Humanities and Arts Teaching.

Lenk, H. A. (1989). *A case study: The induction of two alternase route social studies teachers.* Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University.

Lepper, M. R. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. *Aspects of the development of competence: Minnesota Symposia on Child Psychology, 14*, 155-214.

Lepper, M. R., y Greene, D. (1978). *The costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring schools: Building from the ground up.* Nueva York: Teachers College Press.

Lieberman, A., Darling-Hammond, L., y Zuckerman, D. (1991). *Early lessons in school restructuring.* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Lieberman, A., Falk, B., y Alexander, L. (1994). *A culture in the making. Leadership in learner-centered schools.* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Lightfoot, S. L. (1975). *Worlds apart.* Nueva York: Basic Books.

Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture.* Nueva York: Basic Books.

Lindsay, P. (1982). The effect of high school size on student participation, satisfaction, and attendance. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 4,* 57-65.

Lindsay, P. (1984). High school size, participation in activities, and young adult social participation: Some enduring effects of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 6*(1), 73-83.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service.* Nueva York: Russell Sage Foundation.

Little, J. W. (1993) Teacher development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis 15*(2), 129-151.

Lockwood, A. (1993, Spring). National standards: Who benefits? *Focus in Change, 11,* 1-14. Madison: National Center for Effective Schools, University of Wisconsin.

Long, J. C., y Morrow, J. (1995). Research analysis of professional development school graduates and tradicional phase I and phase II graduates. Unpublished manuscript. Paper presentes at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Detroit, MI.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

LuPone, L. J. (1961). A comparison of provisionally certified and permanently certified elementary school teachers in selected school districts in New York State. *Journal of Educational Research, 55,* 53-63.

Lutz, F. W., y Hutton, J. B. (1989, Fall). Alternative teacher certification: Its policy implications for classroom and personnel practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 237-254.

Lynd, R. S., y Lynd, H. M. (1929). *Middletown: A study in contemporary American culture.* Orlando, FL: Harcourt Brace.

MacMillan J. B., and Pendlebury, S., (1985). The Florida Performance Measurement System: A consideration. *Teachers College Record, 87,* pp. 69-78.

MacPhail-Wilcox, B. y King, R. A. (1986). Resource allocation studies: Implications for school improvement and school finance research. *Journal of Education Finance, 11,* 416-432.

Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on curriculum. In L. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press.

Madaus, G. F. (1991). The effects of important tests on students: Implications for a national examination system. *Phi Delta Kappan, 73,* 226-231.

Madaus, G. F. (1992). *A national testing system: Manna from above? A historical/technological perspective.* Chestnut Hill, MA: Boston College, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.

Madaus, G. F., Kellaghan, T., Rakow, E. A., y King, D. J. (1979). The sensitivity of measure of school effectiveness. *Harvard Educational Review, 49*(2), 207-230.

Madaus, G. F., et al. (1992). *The influence of testing on teaching math and science in grades 4-12.* Chestnut Hill, MA: Boston College, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.

Mann, D. (1987). Can we help dropouts? Thinking about the undoable. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts: Patterns and policies.* Nueva York: Teachers College Press.

Massachusetts Advocacy Center and the Center for Early Adolescence (1988). *Before it's too late: Dropout prevention in the middle grades.* Boston: Author.

Matthews, W. (1984). Influences on the learning and participation of minorities in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 15,* 84-95.

McDonald, J. (1993). Planning backwards from exhibitions. *Graduation by exhibition: Assessing genuine achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McDonnell, L. M., Burstein, L., Ormseth, T., Catterall, J., y Moody, D. (1990). *Discovering what schools really teach: Designing improved coursework indicators.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise.* Nueva York: McGraw-Hill.

McKeachie, W. J., y Kulik, J. A. (1975). Effective college teaching. In F. N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 3, pp. 165-209). Itasca, IL: Peacock.

McKnight, C. C., Crosswhite, F. J., Dossey, J. A., Kifer, E., Swafford, J. O., Travers, K. J., y Cooney, T. J. (1987). *The underachieving curriculum: Assessing U.S. school mathematics from an international perspective.* Champaign, IL: Stipes.

McLaughlin, M. W. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 9*(2), 171-178.

McLaughlin, M. W. (1990). The RAND change agent study revisited: Macro perspectivas and micro realities. *Educational Researcher, 19*(9), 11-16.

McLaughlin, M. W. (1994, Fall). Somebody knows my name. *Issues in restructuring schools* (Newsletter, Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin), *7,* 9-11.

McLaughlin, M. W., Irby, M. A., y Langman, J. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth.* San Francisco: Jossey-Bass.

McMillen, M. M., Bobbitt, S. A., y Lynch, H. F. (1994, April). *Teacher training, certification, and assignment in public schools: 1990-1991.* Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans.

McNeil, J. D. (1974). Who gets better results with young children–Experienced teachers or novices? *Elementary School Journal, 74,* 447-451.

McNeil, L. (1986). *Contradictions of control.* Nueva York: Routledge.

McUsic, M. (1991, Summer). The use of education causes in school finance reform litigation. *Harvard Journal on Legislation, 28*(2), 307-340.

Meier, D. (1987, June). Central Park East: An alternativa story. *Phi Delta Kappan, 68*(10), 753-757.

Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America fiom a small school in Harlem.* Boston: Beacon Press.

Meir, K. J., Stewart, J., Jr., y England, R. E. (1989). *Race, class, and education: The politics of second-generation discrimination.* Madison: University of Wisconsin Press.

Melton, R. F. (1978, Spring). Resolution of conflicting claims concerning the effect of behavioral objectives on student learning. *Review of Educational Research, 48*(2), 291-302.

Mercer, J. R. (1989). Alternative paradigms for assessment in a pluralistic society. In J. A. Banks y C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education* (pp. 289-303). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.

Metropolitan Life (1993). The American teacher 1993. New York. Author.

Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools.* Berkeley: University of California Press.

Miles, K. H. (1995, Winter). Freeing resources for improving schools: A case study of teacher allocation in Boston Public Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17,* 476-493.

Miller, L., y Silvernail, D. L. (1994). Wells Junior High School: Evolution of a professional development school. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 28-49). Nueva York: Teachers College Press.

Ministry of Education, Science, and Culture (1983). *Course of study for lower secondary schools in Japan.* Government of Japan.

Mishel, L., y Teixeira, R. A. (1991). *The myth of the comino labor shortage: Jobs, skills, and the incomes of Americas workforce 2000.* Washington, DC: Economic Policy Institute.

Mohrman, S. A., Wohlstetter, P., y Associates. (1994). *School-based management: Organizing for high performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, D., y Davenport, S. (1988). *The new improved sorting machine.* Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.

Moore, E. G., y Smith, A. W. (1985). Mathematics aptitude: Effects of coursework, household language, and ethnic differences. *Urban Education, 20,* 273-294.

Mullis, I. V., Jenkins, F., y Johnson, E. G. (1994, October). Effective schools in mathematics: Perspectives from the NAEP 1992 assessment (Report n.° 23-RR-0 1). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Murnane, R. J., y Levy, E (1996*a*). *Teaching the new basic skills.* Nueva York: Free Press.

Murnane, R. J., y Levy, F. (1996*b*). Teaching to new standards. In S. H. Fuhrman y J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentivos that work* (pp. 257-293). San Francisco: Jossey-Bass.

National Assessment of Educational Progress (NAEP) (1981). *Reading, thinking, and writing. Results from the 1979-80 national assessment of reading and literature.* Denver: Author.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1988, January). NAEYC position statement on developmentally appropriate practice in the primary grades, serving 5 through 8 year olds. *Young Children*, pp. 64-84.

National Center for Education Statistics (1982*a*). *The condition of education, 1982*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1982*b*). *Digest of education statistics*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1985*a*). *The condition of education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1985*b*). *High school and beyond: An analysis of course-taking patterns in secondary schools as related to student characteristics*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Center for Education Statistics (1987). *Digest of education statistics, 1987*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1993*a*). *The condition of education, 1993*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1993*b*). *NAEP 1992 reading state report for New York*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1994*a*). *Digest of education statistics, 1994*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1994*b*). *1990-91 schools and staffing survey: Selected state results*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1994*c*). *Report in brief: National Assessment of Educational Progress (NAEP) 1992 trends in academic progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1995*a*). *Digest of education statistics, 1995*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1995*b*). *Extracurricular participation and student engagement (Education policy issues: Statistical perspectives series)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (1995*c*). *The condition of education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Research on Teacher Learning (1992). *Findings on learning to teach*. East Lansing, MI: Author.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (1996). *What matters most: Teaching and America's future*. Nueva York: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

National Council on Education Standards and Testing (NCEST) (1992). *Raising standards for American education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Education Association (1992). *Status of the American public school teacher, 1990-1991.* Washington, DC: Author.

National Foundation for the Improvement of Education (NFIE) (1995). *Touching the future.* Washington, DC: Author.

National Foundation for the Improvement of Education (NFIE). (1996). *Teachers take charge of their learning. Transforming professional development for student success.* Washington, DC.: Author.

National Governors'Association (1986). *Time for results: The governors' 1991 report on education.* Washington, DC: Author.

National Institute of Education (1977). *Violent schools–safe schools: The safe school study report to Congress.* Washington, DC: Author.

National Research Council (1982). *Ability testing. Uses, consequences, and controversies* (A. K. Wigdor y W. R. Garner, Eds.). Washington, DC: National Academy Press.

National Science Board (U.S.), Commission on Precollege Education in Mathematics, Science, and Technology (1983). *Educating Americans for the 21st century.* Washington, DC: National Science Foundation.

Natriello, G., Zumwalt, K., Hansen, A., y Frisch, A. (1990). *Characteristics of entering teachers in New Jersey.* Revised version of a paper presentes at the 1988 meeting of the American Educational Research Association.

Nelson, F. H., y O'Brien, T. (1993). *How U.S. teachers measure up internationally: A comparativa study of teacher pay, training, and conditions of service.* Washington, DC: American Federation of Teachers.

New York City Board of Education (1994). Allocation guidelines 1994-95. Nueva York: Author.

New York State Council on Curriculum and Assessment (1994). *Learning centered curriculum and assessment for New York State.* Albany: New York State Education Department.

New York State Education Department (1990). Report of school district mandates. Unpublished manuscript. Albany: State Education Department.

New York Study Group on Outcome Equity (1993). *The road to outcome equity. Final report of the study group on outcome equity* (R. Berne, Ed.). Albany: New York State Education Department.

Nueva York Times (1991, November 6). Letters to the editor.

Newmann, F. M., Marks, H. M., y Gamoran, A. (1995, April). *Authentic pedagogy and student performance.* Paper presentes at the meeting of the American Education Research Association, San Francisco.

Newmann, F. M., y Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools.* Madison: Board of Regents of the University of Wisconsin System.

Oakes, J. (1983, May). Limiting opportunity: Student race and curricular differences in secondary vocational education. *American Journal of Education, 91*(3), 328-355.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality.* New Haven, CT: Yale University Press.

Oakes, J. (1986, June). Tracking in secondary schools: A contextual perspective. *Educational Psychologist, 22*, 129-154.

Oakes, J. (1987). *Improving inner-city schools: Current directions in urban district reform* (Center for Policy Research in Education, Joint Note series). Santa Monica, CA: Rand.

Oakes, J. (1989). What educational indicators? The case for assessing the school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(2), 181-199.

Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and cracking on opportunities to learn mathematics and science.* Santa Monica, CA: Rand.

Oakes, J. (1992, May). Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher, 21*(4), 12-21.

Oakes, J., Selvin, M., Karoly, L., y Guiton, G. (1992). *Educational matchmaking. Academic and vocacional cracking in comprehensive high schools.* Santa Monica, CA: Rand.

O'Day, J. A., y Smith, M. S. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy. Improving the system.* San Francisco: Jossey-Bass.

Odden, A. (1994). *Trends and issues in American school finance.* Paper prepared for the Carnegie Corporation, Consortium for Policy Research in Education, University of Wisconsin-Madison.

Office of Research, U. S. Department of Education (1993, April). *What's wrong with writing and what can we do right now?* (Education research report). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher, 21*(8), 5-14.

Olsen, D. G. (1985). The quality of prospective teachers: Education vs. noneducation graduates. *Journal of Teacher Education, 36*(5), 56-59.

Olson, L. (1994). Critical Friends. *Education Week, 13*(32), 20-23, 26-27.

Orfield, G. F. y Ashkinaze, C. (1991). *The closing door: Conservative policy and black opportunity.* Chicago: University of Chicago Press.

Orfield, G. F., Monfort, F. y Aaron, M. (1989). *Status of school desegregation: 1968-1986.* Alexandria, VA: National School Boards Association.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1995). *Education at a glance: OECD indicators.* Paris: Author.

Oxley, D. (1989, Spring). Smaller is better. *American Educator*, pp. 28-31, 51-52.

Palinscar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension–Fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.

Palmer, P. J. (1983). To know as we are known: A spirituality of education. San Francisco: HarperCollins.

Pascal, A. (1987). *The qualifications of teachers in American high schools.* Santa Monica, CA: Rand.

Pecheone, R., Falk, B., y Darling-Hammond, L. (in press). *Technical report on the 1996 pilot assessments in New York State.* Nueva York: National Center for

Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Pelavin, S. H., y Kane, M. (1990). *Changing the odds: Factors increasing access to college*. Nueva York: College Board.

Perkes, V. A. (1967-1968). Junior high school science teacher preparation, teaching behavior, and student achievement. *Journal of Research in Science Teaching, 6*(4), 121-126.

Peterson, P. (1979). Direct instruction reconsidered. In P. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching. Concepts, findings, and implications* (pp. 57-69). Berkeley, CA: McCutchan.

Peterson, P. (1989). Remediation is no remedy. *Educational Leadership, 46*(60), 24-25.

Peterson, P. (1990, Fall). Doing more in the same amount of time: Cathy Swift. *Education Evaluation and Policy Analysis, 12*(3), 277-296.

Peterson P. L., y Clark, C. M. (1978, Fall). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal, 15*(4), 555-565.

Philbrick, J. D. (1856, September). Report of the superintendent of common schools to the [Connecticut] general assembly, May 1856. *American Journal of Education,* 2, 261-264.

Piaget, J. (1970). *Science of educan and the psychology of the child.* Nueva York: Penguin Books.

Picus, L. O., y Bhimani, M. (1994, July). Determinants of pupil/teacher ratios at school sites: Evidence from the schools and staffing survey. In *Schools and staffing survey: Papers presentes at meetings of the American Statistical Association* (pp. 114-120). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Pittman, R., y Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 9*, 337-343.

Popkewitz, T. S. (1994, june 30). Personal communication.

Popkewitz, T. S. (1995). Policy, knowledge, and power: Some issues for the study of educational reform. In P. Cookson and B. Schneider (Eds.), *Transforming schools: Trends, dilemmas, and prospects* (pp. 413-455). Nueva York: Garland.

Poplin, M., y Weeres, J. (1992). *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom.* Claremont, CA: Institute for Education in Transformation, Claremont Graduate School.

Porter, A. C. (1989). External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(4), 343-356.

Porter, A. C., Archbald, D. A., y Tyree, A. K. Jr. (1991). Reforming the curriculum: Will empowerment policies replace control? In S. H. Fuhrman y B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing. The 1990 yearbook of the Politics of Education Association* (pp. 11-36). Bristol, PA: Falmer Press.

Powell, A. G., Farrar, E., y Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school* Boston: Houghton Mifflin.

Pressey, S. L. (1926). Simple apparatus which gives tests and scores and teaches. *School and Society, 23*, 373-376.

Price, J., Schwabacher, S., y Chittenden, T. (1992). *The multiple forms of evidence study: Assessing reading through student work samples, teacher observations, and tests.* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Public Agenda (1994). *First things first. What Americans expect from the public schools.* Nueva York: Author.

Public Education Association. (1992). *Smali schools' operating costs: Reversing assumptions about economies of scale.* Nueva York: Author.

Raab, C. M. (1993). *Reviewing biology with sample examinations. Revised edition.* Nueva York: Amsco School Publications.

Ratzki, A. (1988, Spring). Creating a school community: One model of how it can be done. *American Educator*, pp. 10-17, 38-43.

Raywid, M. A. (1990). Rethinking school governance. In R. F. Elmore y Associates, *Restructuring schools: The next generation of educational reform* (pp. 152-206). San Francisco: Jossey-Bass.

Redefer, F. L. (1950). The Eight-Year Study... after eight years. *Progressive Education, 28*, 33-36.

Resnick, L. (1987*a*). *Education and learning to think.* Washington, DC: National Academy Press.

Resnick, L. (1987*b*). Learning in school and out. *Educational Researcher, 16*, 13-20.

Rock, D. A., Hilton, T. L., Pollack, J., Ekstrom, R. B., y Goertz, M. E. (1985). *A study of excellence in high school education: Educational policies, school quality, and student outcomes.* Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality. The hidden curriculum of high school tracking.* Nueva York: Wiley.

Rosenbaum, J. E. (1980). Social implications of educational grouping. In D. C. Berliner (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 8, pp. 361-401). Washington, DC: American Educational Research Association.

Rosenholtz, S. J. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education, 95*(4), 534-562.

Rotberg, I. C., y Harvey, J. C. (Eds.) (1994). *Federal policy options for improving the education of low-income students: Vol. 2. Commentaries.* Santa Monica: Rand.

Roth, R. (1993, Summer). Teach for America 1993. Pre-Service Institute program review. Unpublished evaluation.

Rothman, A. I., Welch, W., y Walberg, H. J. (1969). Physics teacher characteristics and student learning. *Journal of Research in Science Teaching, 6*, 63.

Rothstein, R., y Miles, K. H. (1 995). *Where's the money gone? Changes in the level and composition of education spending.* Washington, DC: Economic Policy Institute.

Rottenberg, C. J., y Berliner, D. C. (1990, April). *Expert and novice teachers' conceptions of common classroom activities.* Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Roupp, R., Travers, J., Glantz, F. y Coelen, C. (1979). *Children at the center. Summary findings and their implications.* Cambridge, MA: Abt Associates.

Rowan, B. (1996). Standards as incentivos for instructional reform. In S. H. Fuhrman y J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentivos that work* (pp. 195-225). San Francisco: Jossey-Bass.

Sarason, S. (1982) *The culture of the school and the problem of change* (rev. ed.). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.

Sato, N. (1994, November). *Reflections from an ethnographic study of Japanese elementary schools.* Washington, DC: American Association for Higher Education Fifth National Conference on School/College Collaboration.

Schalock, D. (1979). Research on teacher selection. In D. C. Berliner (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 7). Washington, DC: American Educational Research Association.

Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational reform.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schmidt, W., McKnight, C., y Raizen, S. (1996). *A splintered vision.* Kluwer Academic Publishers.

Schmoker, M., y Wilson, R. B. (1993). Transforming schools through total quality education. *Phi Delta Kappan, 74,* 389-394.

Schoenfeld, A. H. (1988). VAen good teaching leads to bad results: The disasters of "well taught" mathematics courses. *Educational Psychologist, 23*(2), 145-166.

Schofield, J. W. (1991). School desegregation and intergroup relations. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 17, pp. 335-409). Washington, DC: American Educational Research Association.

Schorr, J. (1993, December). Class action: What Clinton's National Service Program could learn from "Teach for America." *Phi Delta Kappan, 75,* 315-318.

Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) (1991). *What work requires of schools.* Washington, DC: U.S. Department of Labor.

Sedlak, M., y Schlossman, S. (1986, November). *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession* (R-3472). Santa Monica, CA: Rand.

Senge, P. (1990*a*). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* Nueva York: Doubleday.

Senge, P. (1990*b*). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review, 32,* 7-23.

Senge, P. (1992). Building learning organizations. *Journal for Quality and Participation, 15*(2), 30-38.

Shaver, J. P., Davis, O. L., y Helburn, S. W. (1979). The status of social studies education: Impressions from three NSF studies. *Social Education,* 43, 150-159.

Shepard, L. A. (1991). Will national tests improve learning? *Phi Delta Kappan, 73,* 232-238.

Shepard, L., y Smith, M. L. (1986, November). Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention. *Educational Leadership*, pp. 78-86.

Shimahara, N. K. (1985). Japanese education and its implications for U.S. education. *Phi Delta Kappan*, 418-421.

Shin, H. (1994, April). *Estimating future teacher supply: An application of survival analysis*. Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans.

Shulman, L. (1983). Autonomy and obligation. In L. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 484-504). White Plains, NY: Longman.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromiso: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Sizer, T. R. (1991, May). No pain, no gain. *Educational Leadership*, pp. 32-34.

Sizer, T. R. (1992). *Horace's school: Redesigning the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Sizer, T. R., McDonald, J. P., y Rogers, B. (1992, Winter). Standards and school reform: Asking the basic questions. *Stanford Law and Policy Review 4*, 27-35.

Skager, R. W., y Braskamp, L. A. (1996, November). *Changes in self-ratings and life goals as related to student accomplishment in college*. Iowa City, IA: American College Testing.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review, 24*, 86-97.

Skinner, B. J. (1961). *Cumulative record*. Englewood Cliffs, NJ: Appleton-Century-Crofts.

Skipper, C. E., y Quantz, R. (1987, May-June). Changes in educational attitudes of education and arts and science students during four years of college. *Journal of Teacher Education*, pp. 39-44.

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 60*(3), 471-500.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.

Smith, E. R., y Tyler, R. W. (1942). *Adventure in education: Vol. 3. Appraising and recording student progress: Evaluation, records, and reports in thirty schools*. Nueva York: HarperCollins.

Smith, F. (1986). *High schools admission and the improvement of schooling*. Nueva York: New York City Board of Education.

Smith, J. M. (1990, February). School districts as teacher training institutions in the New Jersey Alternate Route Program. Paper presentes at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Clearwater, FL.

Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of externas testing on teachers. *Educational Researcher, 20*(5), 8-11.

Smith, M., y O'Day, J. (1990). Systemic school reform. In S. H. Fuhrman y B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing. 1990 Yearbook of the Politics of Education Association* (pp. 233-267). London: Taylor and Francis.

Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers'work: Connections to the classroom. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20, pp. 129-177). Washington, DC: American Educational Research Association.

Snyder, J., Bolin, F., y Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). Old Tappan, NJ: Macmillan.

Snyder, J., Lieberman, A., Macdonald, M. B., y Goodwin, A. L. (1992). *Makers of meaning in a learning-centered school: A case study of Central Park East Elementary School.* Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

Soar, R. S. (1977). An integration of findings from four studies of teacher effectiveness. In G. D. Borich (Ed.), *The appraisal of teaching: Concepts and process* (pp. 96-103). Reading, MA: Addison-Wesley.

Sobol, T. (1992, February). Keynote address to the annual meeting of the American Association of School Administrators, San Diego.

Social Security Administration (1996). *1996 annual report of the board of trustees of the federal old age and survivors insurance and disability insurance trust funds.* Baltimore: Social Security Administration.

Soo Hoo, S. (1990). School renewal: Taking responsibility for providing an education of value. In J. L. Goodlad y P. Keating (Eds.), *Access to knowledge: An agenda for our nation's schools* (pp. 205-222). Nueva York: College Board.

State University of New York (1992). *SUNY 2000: College Expectations* (Report of the Task Force on College Entry-Level Knowledge and Skills). Albany: Author.

State University of New York (1994, March 25). *Trustees resolution.* Albany, NY: Author.

Stedman, L. C. (1996). The achievement crisis is real: A review of "The Manufactured Crisis". *Educational Policy Analysis Archives, 4*(1), 1-13.

Sternberg, R. (1985*a*). *Beyond IQ.* Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1985*b*). Teaching critical thinking: Part I. Are we making critical mistakes? *Phi Delta Kappan*, 194-198.

Stigler, J. W., y Stevenson, H. W. (1991, Spring). How Asian teachers polish each lesson to perfection. *American Educator*, pp. 12-47.

Stoddart, T. (forthcoming). An alternase route to teacher certification: Preliminary findings from the Los Angeles Unified School District Intern Program. In E. Ashburn (Ed.), *Alternative certification for teachers.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Strauss, S. (Ed.) (1982). *U-shaped behavioral growth.* Orlando: Academic Press.

Strickland, D. (1985). Early childhood development and reading instruction. In C. K. Brooks (Ed.), *Tapping potential: English and language arts for the black learner* (pp. 880-101). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Stufflebeam, D. (in press). Overview and assessment of the Kentucky Instructional Results Improvement System (KIRIS). In J. Millman (Ed.), *Grading teachers, grading schools*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sykes, G. (1983). Public policy and the problem of teacher quality. In L. S. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 97-125). White Plains, NY: Longman.

Talbert, J. E. (1990). *Teacher tracking: Exacerbating inequalities in the high school*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary Teaching, Stanford University.

Talmage, H., y Rasher, S. P. (1980). Unanticipated outcomes: The perils to curriculum goals. *Phi Delta Kappan, 62*, 30-32, 71.

Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Nueva York: Harper-Collins.

Taylor, T. W. (1957). *A study to determine the relationships between growth and interest and achievement of high school students and science teacher actitudes, preparation, and experience*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas.

Taylor, W. L., y Piche, D. M. (1991). *A report on shortchanging children: The impact of fiscal inequity on the education of students at risk* (Prepared for the Committee on Education and Labor, U.S. House of Representatives). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Texas Education Agency (1993). *Teach for America visiting team report*. Austin: Texas State Board of Education Meeting Minutes, Appendix B.

Tietze, W. (1987). A structural model for the evaluation of preschool effects. *Early Childhood Research Quarterly, 2*, 133-153.

Todd, H. M. (1913). Why children work: The children's answer. *McClures Magazine, 40*, 68-79.

Trimble, K., y Sindair, R. L. (1986, April). *Ability grouping and differing conditions for learning: An analysis of content and instruction in ability grouped classes*. Paper presentes at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Tucker, M. (1992, june 17). Quoted in "The roundtable: A new 'social compact' for mastery in education." *Education Week* (special report).

Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Research Journal, 31*, 453-479.

Tyson-Bernstein, H. (1988). *A conspiracy of good intentions: America's textbook fiasco*. Washington, DC: Council for Basic Education.

U.S. Department of Education (1993). *Education in the states and nations*. Washington, DC: Author, National Center for Education Statistics.

U.S. Department of Labor (1986). *Current population survey, 1986-87*. Unpublished data.

Useem, E. L. (1990, Fall). You're good, but you're not good enough: Tracking students out of advanced mathematics. *American Educator, 14*(3), 24-27, 43-46.

Usiskin, Z. (1987). Why elementary algebra can, should, and must be an eighth grade course for average students. *Mathematics Teacher, 80,* 428-438.

Victoria Ministry of Education (1988). *The school curriculum and organisation framework: P-12.* Victoria, Australia: Ministry of Education.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfinann y G. Vaker, Eds. y Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.

Wainer, H. (1993). Does spending money on education help? *Educational Researcher, 22*(9), 22-24.

Walberg, H. (1982). What makes schooling effective. *Contemporary Education: A Journal of Review, 1,* 22-34.

Walberg, H. J., y Rothman, A. I. (1969). Teacher achievement and student learning. *Science Education, 53,* 256-257.

Walker, J., y Levine, D. U. (1988, Winter). The inherent impact of nonpromoted students on reading scores in a big city elementary school. *Urban Review, 20*(4), 247-252.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. In W. Dennis (Ed.), *Readings in the history of psychology.* Englewood Cliffs, NJ: Apple-Century-Crofts.

Weber, M. (1958). From Max Weber. *Essays in sociology* (H. H. Gerth y C. W. Mills, Trans. y Eds.). Nueva York: Oxford University Press. (Original work published 1946).

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., y Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support.* Bristol, PA: Falmer Press.

Westbury, I. (1992). Comparing American and japanese achievement: Is the United States really a low achiever? *Educational Researcher, 21,* 18-24.

Wheelock, A. (1992). *Crossing the tracks.* Nueva York: New Press.

Whitford, B. L. (1996, September 23). Personal communication.

Whitford, B. L. y Gaus, D. M. (1995). With a little help from their friends: Teachers making change at Wheeler School. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 18-42). Nueva York: Teachers College Press.

Whitford, B. L., y Jones, K. (in press). Assessment and accountability in Kentucky: How high stakes affects teaching and learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change.* Netherlands: Kluwer.

Wiggins, G. (1989, April). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership,* pp. 41-47.

William T. Grant Foundation, Commission on Work, Family, and Citizenship (1988). *The forgotten half: Non-college youth in America.* Washington, DC: Author.

Wilson, S. (1990). A conflict of interests: The case of Mark Black. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12*(3), 309-326.

Winkelmann, W., Hollaender, A., Schmerkotte, H., y Schmalohr, E. (1979). Kognitive Entwicklung und Foerderung von Kindergarten und Vorklassenkin-

dern. Bericht uber eine laengsschnittliche Vergleischsuntersuchung zum Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen (2 Vols.). Kronberg: Scriptor.

Wise, A. E. (1979). *Legislated learning*. Berkeley: University of California Press.

Wise, A. E., Darling-Hammond, L., y Berry, B. (1987). *Effective teacher selection: From recruitment to retention*. Santa Monica, CA: Rand.

Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W., y Bernstein, H. T. (1984). *Case studies for teacher evaluation: A study of effective practices*. Santa Monica, CA: Rand.

Wise, A. E., y Gendler, T. (1989). Rich schools, poor schools: The persistence of unequal education. *College Board Review, 151*, 12-17, 36-37.

Wohlstetter, P., Smyer, R., y Mohrman, S. A. (1994). New boundaries for school-based management: The high involvement model. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(3), 268-286.

Wolcott, H. F. (1977). *Teachers vs. technocrats*. Eugene: University of Oregon Center for Educational Policy and Management.

Wright, D. P., McKibbon, M., y Walton, P. (1987). The effectiveness of the teacher trainee program: An alternase route into teaching in California. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing.

Yelon, S. L., y Schmidt, W. H. (1973, Spring). The effect of objectives and instructions on the learning of a complex cognitive task. *Journal of Experimental Education, 41*(3), 91-96.

Yinger, R. J. (1978, July). *A study of teacher planning: Description and a model of preactive decision making*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teacher Learning.

Zahorick, J. A. (1970). The effect of planning on teaching. *Elementary School Journal, 71*, 143-151.

Zancanella, D. (1992). The influence of state-mandated testing on teachers of literature. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(3), 283-295.